



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natália Maria Rei Fumega

**Para uma gramática integrada,
indutiva e atrativa
A abordagem comunicativa das
competências linguísticas no processo de
ensino-aprendizagem do Espanhol como
Língua Estrangeira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natália Maria Rei Fumega

**Para uma gramática integrada,
indutiva e atrativa
A abordagem comunicativa das
competências linguísticas no processo de
ensino-aprendizagem do Espanhol como
Língua Estrangeira**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Pedro Dono López
e da
Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Outubro de 2012

Declaração

Natália Maria Rei Fumega

Endereço eletrónico: nmrfumega@hotmail.com

Tel.:917346778

CC:11392052

Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa

A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

Supervisores:

Doutor Pedro Dono López

Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, outubro 2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em particular :

Aos meus supervisores, pela disponibilidade demonstrada em cada fase deste projeto e pela prontidão e pertinência das suas críticas e contributos ao longo do meu percurso formativo.

À minha orientadora cooperante, Ana Margarida, pelo acompanhamento constante; pelas sugestões didáticas certeiras que me permitiram melhorar sempre a intervenção seguinte, mas, sobretudo, pela integridade, tolerância e bondade que a definem como pessoa.

Aos meus colegas de Mestrado, pelos momentos de boa disposição, pelo companheirismo e intercâmbio de conhecimentos e experiências.

À Paula Machado, pela partilha de todos os bons e maus momentos destes últimos anos, pelas palavras de incentivo proferidas nas ocasiões mais difíceis, em suma, pela sua inestimável amizade.

À minha família, presente e ausente, pai, mãe, irmãos e irmã, pelo apoio incondicional manifestado em todas as minhas escolhas de vida, pessoais e profissionais.

Finalmente, uma menção especial e direta para as duas pessoas mais importantes da minha vida. Sérgio, pela tua compreensão, paciência e incentivo demonstrados em cada momento, muito obrigada. Miriam, pelo precioso e insubstituível tempo que este trabalho nos roubou, nesta fase tão importante das nossas vidas, perdoa-me, tentarei compensá-lo da melhor forma.

Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa

A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

Resumo

Este relatório de estágio, inscrito no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tem como objetivo descrever e refletir sobre os diferentes passos da elaboração e implementação do meu projeto de investigação-ação relativo à abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira,

Num primeiro momento, proponho um breve resumo das distintas abordagens da gramática propostas pelos sucessivos métodos didáticos adotados ao longo da história do ensino de Línguas Estrangeiras. Em seguida, procedo à contextualização da minha intervenção, expondo todos os elementos que fundamentaram o meu projeto de intervenção: a caracterização da escola e da turma e as orientações oficiais relativas ao ensino da gramática em Língua Estrangeira. Termina este capítulo com a apresentação do Plano Geral de Intervenção, realçando os objetivos e as estratégias inicialmente definidos que pretendiam promover ensino de uma gramática *integrada, indutiva e atrativa*, encarando-a como uma ferramenta essencial à operacionalização do ato comunicativo.

Num segundo momento, descrevo detalhadamente a minha intervenção pedagógica, destacando as atividades diretamente relacionadas com a abordagem dos conteúdos gramaticais. Procurei não tratar a gramática como um conteúdo estanque e segregado, *integrando-a* de uma forma transversal, fluida e natural nas diferentes competências trabalhadas em sala de aula. Tentei que a sua abordagem fosse, sempre que possível, *indutiva*, orientando os alunos na descoberta autónoma do funcionamento da língua. Finalmente, preocupei-me com a roupagem *atrativa* e lúdica dos conteúdos linguísticos com o intuito de diminuir a resistência dos alunos face ao estudo da gramática e de aumentar a sua motivação e participação ativa nas tarefas propostas. Apresento, no final de cada sequência, uma avaliação da mesma.

Nas considerações finais, procedo ao balanço global da formação, apresentando não só as conclusões do meu projeto por referência aos resultados esperados e aos objetivos pré-definidos mas também refletindo sobre as limitações e dificuldades sentidas ao longo deste Estágio Profissional.

Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa

A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

Résumé

Ce rapport de stage, inscrit dans la formation professionnelle du Master en enseignement de l'espagnol et du portugais au collège et au lycée, a pour but de décrire et réfléchir sur les différentes étapes de l'élaboration et de l'implémentation de mon projet d'investigation-action au sujet de l'approche communicative des compétences communicatives dans le processus enseignement-apprentissage de l'Espagnol Langue étrangère.

Dans un premier moment, je propose un bref résumé des différents abordages de la grammaire proposés pour les méthodes didactiques successives adoptées au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, je procède à la contextualisation de mon projet d'intervention, en exposant tous les éléments qui fondent son implémentation: la caractérisation de l'école et de la classe et les orientations officielles relatives à l'enseignement de la grammaire en Langue Étrangère. Je termine ce chapitre avec la présentation du Plan Général d'Intervention, en accentuant les objectifs et les stratégies définis au départ qui prétendent promouvoir l'enseignement d'une grammaire *intégrée, inductive et attrayante*, en l'envisageant comme un outil essentiel à l'opérationnalisation de l'acte communicatif.

Dans un deuxième moment, je décris en détail mon intervention pédagogique, en mettant en valeur les activités directement liées à l'approche des contenus grammaticaux. J'ai ainsi cherché à ne pas traiter la grammaire comme étant un contenu étanche et ségrégué, en *l'intégrant* d'une manière transversal, fluide et naturelle dans les différentes dimensions de la langue abordées. J'ai cherché à ce que l'approche fût le plus possible *inductive* en orientant les élèves vers la découverte autonome du fonctionnement de langue. Finalement, j'ai veillé à l'aspect *attrayant* et ludique des contenus linguistiques en vue de réduire la résistance des élèves face à l'étude de la grammaire et d'augmenter leur motivation et conséquente participation active aux tâches proposées. Je présente à la fin de chaque séquence son évaluation.

En guise de considérations finales, je réalise le bilan global de la formation, en présentant non seulement les conclusions de mon projet par rapport aux résultats espérés et aux objectifs pré-définis mais aussi en réfléchissant aux limitations et aux difficultés senties au long de ce stage professionnel.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL.....	19
1.1. A gramática e as suas abordagens ao longo da história do ensino das Línguas.....	19
1.1.1. O Método Tradicional	20
1.1.2. O Método Direto	21
1.1.3. Método Audiolingual e Situacional.....	22
1.1.4. A Abordagem Comunicativa	24
a) O Nociofuncionalismo	27
b) O Ensino por Tarefas	30
c) O Método Integral	31
1.1.5. Posicionamento face as terminologias utilizadas.....	33
1.1.6. Conclusão.....	36
1.2. Enquadramento contextual.....	38
1.2.1. A escola.....	38
1.2.2. A Turma	40
1.2.3. Documentos Orientadores	45
1.3. Plano de intervenção.....	52
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO..	57
2.1 Implementação do projeto.....	57
2.1.1. Primeira sequência didática	58
2.1.2. Avaliação da primeira sequência	63
2.1.3. Segunda sequência didática.....	66
2.1.4. Avaliação da segunda sequência.....	76
2.1.5. Terceira sequência didática	80
2.1.6. Avaliação da terceira sequência.....	85

2.2.Síntese avaliativa do projeto	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS.....	101
Anexo 1: Observações de aulas.....	103
Anexo 2:Análise dos resultados da primeira ficha de avaliação	105
Anexo 3: Inquérito Inicial.....	106
Anexo 4 : <i>En el restaurante</i>	107
Anexo 5 : <i>Diálogos sobre Gastronomía Española</i>	109
Anexo 6: “ <i>Dar consejos</i> ”	110
Anexo 7: Inquérito de Autorregulação da 1ª sequência didática.....	111
Anexo 8: “ <i>En la Ciudad</i> ”	112
Anexo 9: “ <i>Dominó de las compras</i> ”	113
Anexo 10: “ <i>Dar e pedir informaciones espaciales</i> ”	114
Anexo 11: “ <i>El medio Ambiente - Introducción</i> ”.....	115
Anexo 12: “ <i>Hablar de acciones futuras</i> ”	116
Anexo 13: “ <i>En 2050</i> ”	117
Anexo 14: Inquérito de Autorregulação da 2ª sequência didática	118
Anexo 15: “ <i>Las vacaciones</i> ”	119
Anexo 16: “ <i>El Camino de Santiago</i> ”	121
Anexo 17: “ <i>¡Ponte en Camino!</i> ”	123
Anexo 18: Inquérito de Autorregulação da 3ª sequência didática	125

Índice de figuras

Figura 1: Fontes de gramática à disposição do aluno	35
Figura 2: Excerto do exercício de Interação Oral - <i>Gastronomía Española</i>	59
Figura 3: Excerto do exercício - “ <i>Dar consejos</i> ”	60
Figura 4: “Dar Consejos” (Ficha Informativa)	62
Figura 5: <i>Exercício - “Pedir o dar informaciones espaciales”</i>	69
Figura 6: Esquema-resumo – “ <i>Pedir o dar informacionais espaciales</i> ”	70
Figura 7: Exercício lexical - “ <i>Lista de buenas intenciones</i> ”	73
Figura 8: Exemplo dos cartões do jogo “ <i>En 2050</i> ”	74
Figura 9: Esquema-resumo do futuro do indicativo	75
Figura 10: Exercício – “ <i>Muy / mucho</i> ”	82
Figura 11: Exemplo dos cartões com perguntas de gramática.....	84

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados do questionário diagnóstico (1ª parte)	43
Gráfico 2: Resultados do questionário diagnóstico (2ª parte)	44
Gráfico 3: Resultados do primeiro inquérito de autorregulação.....	66
Gráfico 4: Resultados do segundo inquérito de autorregulação	80
Gráfico 5: Resultados do terceiro inquérito de autorregulação	88

"Analisando-me à tarde, descubro que o meu sistema de estilo assenta em dois princípios, e imediatamente, e à boa maneira dos bons clássicos, erijo esses dois princípios em fundamentos gerais de todo estilo: dizer o que se sente exactamente como se sente (...); compreender que a **gramática é um instrumento, e não uma lei.**"

Livro do Desassossego de Bernardo Soares (Fernando Pessoa)
(nosso negrito)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e subordinado ao tema, *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa*, pretende apresentar, descrever e refletir sobre os diferentes passos da elaboração e implementação do meu projeto de investigação-ação relativo à abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira.

Uma nova visão da língua como instrumento de comunicação, defendida pela abordagem comunicativa influenciou todas as ciências da linguagem a partir de meados do século XX. É também o conceito que está na base da construção do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que traça como um dos seus principais objetivos: “descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de **comunicar** nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p.19, [nosso negrito]). Com efeito, as diretrizes europeias vão no sentido de fornecer ao aprendente ferramentas que lhe permitam comunicar oralmente e por escrito, transformando a gramática numa competência transversal de cariz funcional. O falante deverá aprender a usar conhecimentos não só linguísticos, mas também sociolinguísticos e pragmáticos, seguindo uma abordagem orientada para a ação na medida em que “o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (p.29).

Neste sentido, a eficácia do ensino tradicional da gramática como conteúdo essencialmente normativo, estanque e focalizado nas competências escritas é incontornavelmente questionada. No entanto, é facilmente verificável que se continua a ensinar gramática (*Conhecimento Explícito da Língua*) como mais uma competência, trabalhada de forma isolada a par das tradicionais – Compreensão escrita e oral; Expressão escrita e oral. Contudo, fazendo jus às mais recentes correntes no campo da Didática, a gramática deveria ser

encarada como um meio e já não representar um fim em si mesmo, pelo que a sua abordagem na aula de Língua estrangeira deveria ser totalmente revista e atualizada. Foi precisamente este desafio que me lancei ao propor uma tentativa de abordagem comunicativa das competências linguísticas, promovendo, na minha aula e à minha escala, o ensino de uma *gramática integrada, indutiva e atrativa*.

Em termos estruturais, este relatório é composto por dois capítulos que culminam numa consideração final. No primeiro, apresento uma breve resenha histórica das diferentes abordagens de que a gramática foi alvo consoante os métodos didáticos adotados para o ensino das Línguas estrangeiras ao longo do tempo, de forma a contextualizar o aparecimento da abordagem comunicativa. Com esta revisão geral, pretendo também demonstrar que algumas estratégias defendidas por métodos antigos não são tão anacrónicas como parecem, pois ainda se podem verificar em muitas práticas pedagógicas. Trato, evidentemente, de forma mais aprofundada a abordagem comunicativa, uma vez que os seus pressupostos servirão de base ao meu projeto. Em seguida, prossigo com a contextualização da minha intervenção com a caracterização da escola e da turma onde se realizou a implementação do meu projeto. Indico também todos os elementos que precederam a implementação do meu projeto, nomeadamente, os instrumentos diagnósticos com as respetivas análises e as observações de aulas. Também faço referência a alguns documentos oficiais orientadores e reguladores do processo de Ensino Aprendizagem, com interesse para a fundamentação do meu projeto. Ainda neste capítulo, apresento o Plano Geral de Intervenção, realçando-lhe os objetivos e as estratégias de intervenção e de investigação inicialmente definidos cuja relevância à luz do contexto e da literatura procuro justificar.

Num segundo capítulo, procedo à descrição detalhada da implementação do meu projeto, dando preferencial relevo às atividades diretamente relacionadas com o tema do meu projeto ao longo das três sequências didáticas lecionadas. No sentido de retratar o processo gradual do meu percurso formativo, decidi respeitar a sequência cronológica da minha intervenção, fazendo corresponder a cada subitem, uma unidade lecionada. Desta forma, as reflexões críticas realizadas após cada sequência didática (grupo de 2 ou 3

aulas) permitem transmitir um retrato mais fiel e abrangente do processo evolutivo das minhas aprendizagens. Para fundamentar as minhas avaliações, baseio-me nos dados recolhidos e tratados resultantes da aplicação dos inquéritos de autorregulação, relacionando as minhas conclusões com a literatura consultada. Termino este capítulo com uma pequena síntese avaliativa que consiste numa apreciação geral do trabalho por mim desenvolvido ao longo da implementação do projeto.

Nas considerações finais, faço ainda um balanço global da formação, apresentando não só as conclusões do meu projeto por referência aos resultados esperados e aos objetivos pré-definidos mas também refletindo sobre as limitações e dificuldades sentidas ao longo deste Estágio Profissional.

Finalmente, em anexo, adiciono alguns documentos (fichas de trabalho, planos de aula, grelhas de observação, inquéritos de autorregulação) que considere relevantes para a ilustração e melhor perceção do trabalho desenvolvido em cada sequência. Todos os materiais utilizados (fichas de trabalho ou jogos) que não indiquem fonte são da minha autoria.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1.1.A gramática e as suas abordagens ao longo da história do ensino das Línguas

Para compreender melhor as diferentes abordagens, por vezes antagónicas, de que a Gramática foi alvo ao longo dos séculos, proponho-me aqui revisar, de forma breve, as principais concepções didáticas defendidas na história do ensino das línguas, descrevendo o lugar que a gramática ocupou (ou não) em cada uma delas.

Desde uma perspetiva histórica, as únicas línguas abordadas em contexto académico até final do século XIX eram geralmente as línguas clássicas cujo método de ensino se limitava, basicamente, à tradução de textos e ao estudo aprofundado da sua gramática normativa. Na Idade Média, esta última até integrava o chamado “*Trivium*” das Sete Artes liberais que, junto com a *Retórica* e a *Dialética* representavam o primeiro grau de conhecimento do ensino universitário¹. Não posso deixar de constatar que uma disciplina que se pretendia essencial à construção do homem de pensamento livre (“*liber*”) se tenha transformado, ao longo dos séculos, numa amálgama de regras e normas rígidas em busca de uma perfeição linguística idílica.

No século XVII, Comenius propôs um método inovador que defendia que a aprendizagem de uma segunda língua devia seguir a *ordem natural* da aquisição da língua materna. Preconizava ainda o tratamento equitativo das diferentes dimensões da língua (*ler, escrever, ouvir, falar*), dando suma importância aos sentidos como elementos potenciadores de uma aprendizagem baseada na indução e na prática. As atividades consistiam em exercícios de associação palavra-imagem; memorização e tradução. No entanto, e apesar de se tratar de propostas vanguardistas para a época, o *método natural* não teve grande repercussão, deixando-se vencer pelas rotinas enraizadas do ensino clássico.

¹ As outras quatro: a Música, a Aritmética, a Geometria e a Astronomia, formavam o *Quadrivium* que completam assim as Sete Artes.

Em boa verdade, o ensino mais sistemático das línguas estrangeiras modernas configura um fenómeno relativamente recente e, como refere Llopis-García *et al.* (2012, p.9), ocorre como consequência direta de algumas mudanças sociais, tais como o acesso ao ensino por parte da burguesia, para quem a educação passava também por conhecer outras línguas e outras culturas (primórdios do turismo), ou ainda, o aumento das relações comerciais provocado pela Revolução Industrial que levou à necessidade do contacto entre línguas diferentes. Neste contexto, a gramática viu-se destituída do seu posto de disciplina generalista, alicerce de todo o conhecimento, para servir propósitos bem mais específicos e se tornar num instrumento utilitário e pragmático. Além disso, como refere Sánchez (1992) “el ‘utilitarismo’ alcanza a los alumnos: los idiomas se aprenden más y más por razones prácticas, no sólo para adornar la figura del hombre ‘culto’ “(p.172).

1.1.1 O Método Tradicional

No final do século XIX, as Línguas Modernas já integravam os currículos académicos das escolas europeias, mas as metodologias de ensino seguiam os mesmos pressupostos adotados com as línguas clássicas. Assim, e apesar das novas finalidades utilitaristas atribuídas à aprendizagem das línguas estrangeiras, não foi fácil livrar-se de séculos de “gramática e tradução”. Continuava-se, assim, a dar primazia à compreensão leitora e à tradução (e retroversão) em detrimento das competências orais que, até então, haviam sido naturalmente ignoradas por se tratar de línguas mortas. Com efeito, o objetivo principal deste tipo de método era dominar a literatura escrita e consequentemente a cultura do país cuja língua se estudava e não ensinar a falar um novo idioma.

Os conteúdos léxico-gramaticais são claramente centrais e a gramática serve de fio condutor na aprendizagem da nova língua, sendo abordada de forma dedutiva. Apresentam-se as regras, seguem-se os exercícios de aplicação e termina-se com uma tradução para aplicação da nova estrutura aprendida. A língua materna está muito presente. Apesar do seu evidente anacronismo, este

método ainda é bastante usado, mesmo por aqueles que condenam a sua caducidade, pois, apesar de tudo, apresenta alguns aspetos positivos. Não só permite um melhor conhecimento da cultura da língua em estudo como também favorece o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, graças à realização recorrente de exercícios lógicos.

1.1.2. O Método Direto

A partir dos finais do século XIX, começa a surgir um movimento reformista que, influenciado pela investigação no campo da fonética, salienta a importância da vertente oral da língua em detrimento da escrita. Os alunos começavam por ouvir para memorizar o som das palavras e das orações e, só posteriormente, contactavam com as palavras escritas. A importância dos sentidos para melhor aquisição de uma nova língua era considerada primordial numa aprendizagem que não se queria consciente. Começa-se a dar importância aos contextos significativos assim como à linguagem quotidiana. De alguma forma, esboçam-se os primeiros objetivos comunicativos, uma vez que o professor tem alguma margem de autonomia para selecionar os conteúdos linguísticos segundo critérios situacionais. Evita-se a língua materna, banindo os exercícios de tradução.

No que diz respeito à gramática, esta era essencialmente indutiva e implícita. As explicações gramaticais só eram fornecidas após a interiorização das novas estruturas através da prática oral. No entanto, um dos seus representantes mais radicais, Berlitz, refutava a explicação gramatical por completo e sustentava que, através de exercícios de prática oral controlada, do uso de perguntas e respostas, a gramática podia ser introduzida e praticada de forma impercetível e implícita, sendo assim inserida de forma natural e indireta. Isto explicaria o sucesso que este método obteve nos Estados Unidos em meados do século XIX com a chegada abundante de imigrantes que necessitavam urgentemente de aprender o inglês, como refere Sánchez (1992):

A estos emigrantes, la mayoría con escasa cultura, poco les debía servir la tradicional enseñanza escolar y gramatical. En la comunicación con su

entorno lo más útil para ellos era aprender el inglés de la misma manera que habían aprendido su lengua materna: «a hablar, hablando o practicando». (p.32)

Apesar de não ter tido aceitação no meio escolar por falta de uma rigorosa teoria linguística que lhe servisse de base, este método apresentava alguns aspetos interessantes, tais como a importância da comunicação oral e dos contextos situacionais quotidianos que ainda vigoram no ensino das línguas em contexto escolar. Além disso, o Método Berlitz proliferou inegavelmente por todo o mundo, tornando-se numa cadeia internacional de escolas de línguas, presente até em Lisboa.

1.1.3. Método Audiolingual e Situacional

Com o surgimento da Linguística Aplicada, em meados do século XX, aumentou a reflexão e a resultante investigação científica em torno do ensino das línguas e da melhor forma de o levar a cabo.

La lingüística aplicada para el área de la enseñanza de idiomas ha sido capital: esta rama de los estudios propició que la disciplina de cómo "enseñar lenguas vivas" ocupase un lugar en el mundo académico y en la investigación, teórica y experimental, desde el momento en que entró a formar parte del currículo académico. (Sánchez, 1992, p. 384)

O *Método Audiolingual* surgiu nos Estados Unidos, durante a segunda guerra Mundial, devido à necessidade perentória que os soldados americanos tinham de aprender alemão e japonês por questões de estratégia militar. O método tradicional era impraticável para uma aquisição que se queria rápida e eficaz a fim de garantir o sucesso das operações bélicas. O Método Direto, por seu lado, apresentava uma aprendizagem centrada na competência oral, é certo, mas os materiais eram escassos e dispersos. Faltava-lhe também fundamento científico.

Com o surgimento deste novo método, esta lacuna foi colmatada. Franco (1989, p.75) afirma que os pressupostos teóricos sobre os quais assentam este novo método são, por um lado, a psicologia behaviorista e, por outro lado, o

estruturalismo. Os behavioristas consideram que toda a ação humana, incluindo a faculdade da linguagem, “se pode explicar por factos externos, objectivamente observáveis e verificáveis, e que esse agir se baseia simplesmente numa interação de estímulo e resposta” (p.75).

Bloomfield, pai do estruturalismo americano, transfere estas premissas para o campo da linguística, concebendo, assim, a língua como “um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta” (Franco, 1989, p.74). Esta abordagem defende uma aprendizagem automatizada das estruturas básicas da língua, “*patterns*”, adquiridas através de exercícios (“*drills*”) de repetição, transformação ou de substituição. Além disso, confere maior relevo às competências orais (*ouvir e falar*) por considerá-las basilares na ordem natural de aquisição de uma língua.

Por reação ao método tradicional e à sua gramática normativa, a gramática descritiva proposta pelos estruturalistas propõe, como o seu nome indica, descrever a língua como ela realmente é e não como seria desejável que fosse. Por outras palavras, já não se pretende que o aprendente siga os modelos clássicos exemplares como preconizavam as gramáticas precativas do modelo tradicional, mas antes que ele adquira as estruturas mais recorrentes de uma língua através da sua mecanização. A gramática centra-se agora na estrutura verbal e nas relações que ocorrem entre os elementos que a compõem, relegando para segundo plano critérios de correção rígidos e normas inflexíveis.

A sua aprendizagem apoia-se na gramática implícita, uma vez que, para os estruturalistas, a aprendizagem de uma língua não é uma questão de conhecimento mas sim de prática. Nesse sentido, como refere Ellis (2005), “De acuerdo con esa teoría, la gramática se aprende de modo inductivo y, por ello, no hay razón para las explicaciones detalladas de los aspectos gramaticales, de las que no desprende beneficio alguno” (p.9).

Do outro lado do Atlântico, especialistas britânicos desenvolveram o *Método Oral-situacional*, considerado por muitos como uma variante europeia do Método Audiolingual. Com efeito, ambos se baseiam num programa estruturalista que defende a aprendizagem de uma língua através da automatização de estruturas recorrentes. No entanto, este método realça a

importância dos significados veiculados por estas estruturas e a necessidade de criar contextos situacionais para permitir a prática destas mesmas estruturas.

Segundo Ellis (2005), os defensores deste método sustentam que “el aprendizaje comienza con el conocimiento declarativo y se convierte en conocimiento procedimental cuando se automatiza y reestructura a través de la práctica” (p.10). Em consonância com esta teoria, as últimas versões deste modelo já integravam explicações gramaticais explícitas, inicialmente rejeitadas pelos defensores do método audiolingual. Os procedimentos utilizados ainda se podem encontrar em muitos manuais atuais. Trata-se da metodologia *PPP - Presentation – Practice – Production* que consiste em apresentar e explicar uma estrutura gramatical que é seguidamente praticada mediante exercícios de produção controlada e, finalmente, é posta em prática (produzida) numa tarefa contextualizada relacionada com a vida real, por forma a completar a automatização desejada. Ellis (2005) resume: “La metodología PPP representa una zona de transición en la relación entre el CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y EL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DE LA L2” (p.10 [maiúsculas do autor]).

Não podemos deixar de mencionar o papel preponderante da crescente utilização de suportes técnicos tais como leitores de cassetes, projetores, retroprojetores ou laboratórios de línguas, em contexto de aula de Línguas Estrangeiras. A importância que lhes foi atribuída permitiu o desenvolvimento da implementação dos métodos baseados na competência oral.

1.1.4. A Abordagem Comunicativa

Na década de 60, os pressupostos do estruturalismo que reduziam a aprendizagem a um conjunto de hábitos mecanizados começaram a ser refutados por não produzirem os efeitos desejados. A constante frustração dos docentes provocou o declínio do Audiolingualismo nos Estados Unidos e do Método Situacional na Europa.

Do ponto de vista psicolinguístico, as teorias *conductivistas* de Skinner também tinham sido veementemente postas em questão pelo *generativismo* de Chomsky, apoiado na psicologia cognitiva. Este linguista defendia que a linguagem era uma atividade mental e que qualquer ser humano era detentor de

uma gramática universal que lhe permitia reconhecer e produzir sequências linguísticas até então totalmente desconhecidas. Partia do pressuposto que todos possuímos uma competência linguística inata, ou seja, um conhecimento inconsciente e abstrato das regras que compõem o sistema da nossa língua materna. Outro aspeto importante da teoria de Chomsky que será aproveitado para a fundamentação teórica deste novo método é o conceito de *performance* ou uso efetivo da língua em situações concretas. Realça-se, assim, a importância do emprego da língua e das suas respetivas regras de uso.

Mas Noam Chomsky era um teórico e, como lembra Sánchez (1992), “con buen criterio, éste advirtió públicamente a los profesores de lenguas que el lingüista trataba de describir la lengua, siendo responsabilidad del profesor la aplicación de dichos estudios en clase” (p.332).

Por essa razão, foi preciso esperar alguns anos até que Dell Hymes ampliasse o conceito chomskiano de competência linguística, para falar, pela primeira vez, em *competência comunicativa* que surge da urgência em definir as regras de uso da língua e, como acrescenta Franco (1989), “saber o que determina a aceitabilidade dos enunciados, já que era ponto assente que é a competência linguística que define a gramaticalidade das frases” (p.85).

De uma forma geral, os avanços científicos nos diferentes campos do estudo da Linguagem (Sociolinguística, Filosofia da Linguagem e Linguística em geral) apontavam todos numa nova direção para o estudo das línguas: encarar o sistema linguístico como instrumento de comunicação. Por outras palavras, se com o método tradicional a questão central se situava ao nível do “*como se deve dizer*” e com os métodos estruturalistas ao nível do “*o que se diz realmente*”, com o método comunicativo a tónica recaía agora sobre o “*para que (com que intenção) se diz?*”.

A língua já não é encarada apenas como um sistema cujos fenómenos mais recorrentes podem ser descritos e interiorizados através da memorização, mas como um conjunto de funções que permitem ao falante exprimir intenções e realizar ações. A língua é, assim, estudada sob uma nova lente, a da pragmática. Como refere Melero Abadía (2000), a competência comunicativa

implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades

lingüísticas, sino también como realidades sociedades apropiadas (p.81).

A abordagem comunicativa defende a contextualização da aprendizagem das línguas em situações comunicativas autênticas da vida quotidiana, tornando, assim, a aprendizagem mais real e eficaz. Toma em consideração as expectativas dos aprendentes que são encarados como eixo central de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, os materiais são abertos e flexíveis uma vez que permitem a adaptação dos objetivos de aprendizagem às diferentes situações. Procura-se trabalhar de forma equilibrada as diferentes “skills” desenvolvendo capacidades interpretativas e expressivas escritas e orais.

A gramática aparece como um instrumento integrado que permitirá operacionalizar a função pretendida. Franco (1989) esclarece o papel da gramática na competência comunicativa:

O que se pretende com o ensino da gramática, ou seja, orientado para as situações, é, em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que não se pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade (p.88).

A competência comunicativa integra, assim, não só o conhecimento do sistema linguístico mas também outras componentes igualmente vitais para a efetivação da comunicação. Canale e Swain (1980, pp.28-31) dividem a competência comunicativa em quatro subcompetências:

- a) a *competência gramatical* que subentende o domínio do código linguístico;
- b) a *competência sociolinguística* que prevê o conhecimento das regras sociais que, por sua vez, determinam o uso da língua com adequação de significados e formas aos diferentes contextos sociais;
- c) a *competência discursiva* que implica o domínio de estratégias de coesão e coerência textual para organizar significados
- d) a *competência estratégica* que prevê o domínio de estratégias que permitem ao falante compensar as imperfeições ou o desconhecimento da sua competência comunicativa.

Já em 1972, Hymes (citado por Franco, 1989) explicava o lugar que a gramática ocupava na competência comunicativa:

There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one. Put otherwise, there is behaviour, and, underlying it, there are several systems of 'rules' reflected in the judgments and abilities of those whose messages the behaviour manifests (p.85).

Segundo Melero Abadía (2000, p.92), a gramática do ensino comunicativo deve ser didática, seletiva, concreta, clara y dirigida ao uso da língua. O estudo da gramática não é ignorado, procura-se o equilíbrio entre a precisão gramatical e a eficácia comunicativa. A Gramática está ao serviço da comunicação e não o inverso. Cassany (1994) considera também que a competência gramatical não está somente relacionada com os conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico mas sobretudo na aplicação prática desse sistema nas performances de compreensão e expressão. Para este autor, “la gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico sino también los trucos y la práctica para saber jugar” (p.308).

a) O Nociofuncionalismo

Com a consolidação da Comunidade Económica Europeia, surge também a necessidade de encontrar soluções rápidas e eficazes no ensino das línguas para facilitar a comunicação entre os vários países membros. Criou-se, para o efeito, um programa nocional que pressupõe os conhecimentos mínimos (linguísticos e pragmáticos), *Nível Umbral*, que um falante deve possuir para ser capaz de sobreviver num determinado país. Para este trabalho hercúleo, foram designados Wilkins e Van Ek. Estes autores dividiram esses conhecimentos mínimos em duas categorias principais: *categoría nocional*, de natureza mais concetual, e *categoría funcional*, de natureza mais pragmática. A seleção desses conceitos teve em conta a utilidade que estes poderiam ter para o aprendente na realização da sua competência comunicativa.

Sánchez (1992, p. 333) refere que o conceito de noção é demasiado vago e que, por isso, torna-se pouco operativo. Pelo contrário, as funções têm um carácter muito mais prático, uma vez que supõem vários níveis de

operacionalização consoante o contexto situacional em que o falante se insere. Para cada função, podem ser propostas diversas estruturas linguísticas sujeitas a variações de registo, estilo e contexto. Estão organizadas em graus de complexidade e permitem uma progressão cíclica do estudante no desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua estrangeira.

Matte Bon (2004) propõe uma definição para os conceitos de função e noção:

Generalmente la expresión contenidos funcionales se usa en la enseñanza de idiomas para referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc. (p.811).

Mais adiante, o mesmo autor acrescenta que “este enfoque nos ayuda a despegarnos del enfoque semasiológico al que estamos más acostumbrados y abre las puertas a un enfoque onomasiológico” (p.827).

Não nos esqueçamos que o modelo nociofuncional não constitui nem um método nem um modelo de ensino (Melero Abadía, 2000, p.84), trata-se de uma nova organização descritiva de conteúdos programáticos que se apresenta como alternativa às gramáticas tradicionais, pelo que se pode ser nociofuncional sem ser comunicativo e vice-versa. O programa nociofuncional pode constituir um apoio importante para o professor mas não foi desenhado para ser transportados para a aula sem as necessárias estruturações e adaptações didáticas. Fornece-se ao docente uma lista do que deve ensinar, mas não se esclarece como deve fazê-lo. Como refere Guitiérrez (2005):

Tenemos que presentar las funciones en el aula tras haber creado en nuestros estudiantes la necesidad de comunicar un determinado mensaje, es decir, de cumplir una función que todavía no saben cómo expresar o bien avanzar en el uso de esa función aumentando sus conocimientos con nuevos exponentes funcionales (p.369).

Porém, a amplitude e a complexidade que implica o ensino de uma língua numa abordagem comunicativa, devido aos inúmeros aspetos (linguísticos e extralinguísticos) a ter em conta na sua operacionalização, podem fazer com

que os professores se sintam desorientados, caindo facilmente na tentação de recorrer a exercícios de cariz estruturalista para o ensino da gramática.

Pese embora a Gramática, entendida numa perspetiva comunicativa, deva ser encarada como “un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo” (Sánchez, 1992, p.338), o cenário mais comum revela-nos exatamente o contrário. A falta de técnicas operativas leva a que o ensino da gramática assuma, muitas vezes, o papel principal no decorrer da aula e, em alguns casos, até ocupe uma aula na íntegra, amputando-a radicalmente das restantes competências trabalhadas (Compreensão leitora e oral, expressão escrita e oral). Deste modo, se nos debruçarmos sobre muitos dos manuais adotados ou fichas realizadas pelos professores, facilmente encontraremos, explicações gramaticais de abordagem frequentemente dedutiva, num seção isolada e estanque, seguidas de exercícios de aplicação pouco motivadores, tipicamente estruturalistas, repletos de espaços em branco por preencher. Sánchez (1992) enumera as consequências da deturpação do papel instrumental da gramática na abordagem comunicativa, frequentemente operada pelos professores de forma inconsciente (ou talvez não):

- La incapacidad los alumnos para utilizar lo aprendido en la comunicación real;
- La falta de interés y motivación de los discentes;
- El tedio y aburrimiento generado en la clase de lengua.
- La consecuente pérdida de eficacia en la docencia y discencia.
- La errónea equiparación, incluso en términos absolutos, de gramática y lengua, como si el lenguaje estuviese constituido exclusivamente por «gramática», entendida esta como un conjunto de reglas con su correspondiente elenco de excepciones (p.339).

No entanto, o mesmo autor sai em defesa do professorado e afirma:

La introducción de una metodología basada en la prioridad de la comunicación o del contenido implicaba cambios sustantivos en lo que se enseñaba y en la manera como se enseñaba. Y los cambios requieren tiempo antes de ser asimilados (p.341).

Eis o grande desafio que nasce com esta nova metodologia: “crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que faciliten la consecución de objetivos comunicativos” (p.335).

b) O Ensino por Tarefas

É neste contexto que surge o ensino de línguas por tarefas que tem por objetivo levar a comunicação real para o interior da sala de aula. Estaire (2000), especialista em *Enseñanza Mediante Tareas* considera que:

El enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso (p.6).

Deste modo, pretende-se que a comunicação, em sala de aula, se estabeleça por interesse dos interlocutores, garantindo, assim, a sua constante motivação. Para tal, são propostas tarefas reais que os aprendentes deverão levar a cabo recorrendo a todas as noções, funções, elementos gramaticais e lexicais que necessitem para atingir o seu fim. Sánchez (1992) propõe a seguinte definição de tarefa:

Una tarea para la enseñanza de idiomas consiste en un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ella la lengua objeto del aprendizaje (p.346).

O trabalho deve ser cooperativo e consta de dois tipos de tarefas: *tarefas de comunicação* (centrada no significado) e *tarefas possibilitadoras* (centrada na forma) que se conjugam numa sequência coerente de tarefas cujo único objetivo de concretizar uma tarefa final.

Relativamente à gramática, este método segue os mesmos princípios operativos da abordagem comunicativa. As tarefas possibilitadoras constituem uma oportunidade para proporcionar aos alunos um aumento da sua consciência gramatical. Para o efeito, são-lhes proporcionadas ferramentas que lhes permitem tomar consciência de fenómenos linguísticos que tenham uma relação ou sejam pertinentes para a consecução da tarefa comunicativa prevista. O papel do professor é de ajudar os alunos a refletirem metalinguística

e indutivamente sobre as regularidades da língua que estão a aprender através de um processo de descoberta colaborativa.

Além disso, ao dotar progressivamente os alunos dos instrumentos necessários para realizar uma tarefa final com sucesso, reduz-se substancialmente a possibilidade de frustração, aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua motivação para aprender mais. Por outro lado, tornam-se aprendentes mais autónomos, uma vez que o papel do aluno no processo de aprendizagem tornou-se nitidamente mais participativo e decisivo.

c) O Método Integral

Sánchez (1992) considera que, apesar da abundância e a diversidade de pressupostos teóricos veiculados pela abordagem comunicativa, estes não se coadunam com a escassez de orientações práticas que facilitem a operacionalização dos princípios metodológicos que propõe:

En contrapartida, el método comunicativo ofrece mayor riqueza, mayor variedad y se ajusta mejor a la realidad. Pero esa misma riqueza y variedad pueden constituir la dificultad más importante para profesores y alumnos: se precisa un mayor esfuerzo y discernimiento para orientarse y tomar decisiones adecuadas dentro de la multitud de opciones a las que cada uno debe enfrentarse. Y este hecho puede desorientar a muchos, especialmente cuando no se da la preparación adecuada (p.341).

É neste contexto que surge uma nova corrente cujo ponto de partida é o método comunicativo que defende a adoção de uma abordagem eclética que não se cinja em exclusivo a uma única visão teórica da linguagem, mas que aproveite de forma integradora várias perspetivas, não deixando de lado nenhum dos aspetos formais ou não formais que formam a língua, com o intuito de maximizar o domínio da competência comunicativa em todas as suas vertentes. Estamos perante o *método integral*, como explica o mesmo autor:

Los métodos surgidos en torno a la enseñanza de idiomas se han apoyado casi todos ellos en la teoría lingüística en boga, compartiendo con ella sus ventajas y desventajas. El método integral ha de superar estas limitaciones, tarea nada fácil, ya que el camino que debe seguirse

para obtener tal fin es partir de un análisis de la realidad lingüística desde muchas y variadas perspectivas (p.342)

Acrescenta ainda:

En realidad, si el objetivo es tomar en consideración la multiplicidad de elementos que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el método integral no es meramente una opción, sino una solución más que razonable frente a la complejidad que presenta el lenguaje en cuanto herramienta comunicativa. (p.344)

Desta forma, este investigador defende que, para conseguir o domínio da competência comunicativa devemos recorrer à integração coerente de todo o tipo de elementos e atividades, assim como a ativação de todos os recursos e técnicas adequadas, independentemente da corrente metodológica a que pertençam. Apresenta a seguinte argumentação:

A la complejidad del lenguaje debe responderse con medios que tengan en cuenta tal complejidad: la integración de elementos de diversa procedencia metodológica es probablemente más aconsejable que la exclusión desconsiderada o dogmática de lo que no parece comulgar con determinados principios de partida.” (p.345)

Ainda segundo este autor, é impossível separar a forma do conteúdo quando o objetivo é transmitir uma informação concreta.

Ambas as dimensões são igualmente necessárias para o sucesso de um ato comunicativo. Além disso, as atividades linguísticas devem também ser integradas, uma vez que “los problemas o temas gramaticales debe nacer del contexto y del contenido.” Dever-se-á selecionar o ponto gramatical mais pertinente, respeitando assim o princípio de gradação, pois, “no todos los aspectos gramaticales implicados por las formas lingüísticas utilizadas en una situación comunicativa deben ser necesariamente tratados o ser objeto de actividades en una clase” (Sánchez,1996, p.28). Por fim, toda a estrutura gramatical deve ser trabalhada um contexto de situação comunicativa para que o aluno lhe confira o devido “valor, significado y relieve”.

Por ser praticamente impossível realizar atividades realmente autênticas de comunicação em contexto de sala de aula, o recurso a atividades lúdicas

(contextualizadas) torna-se um ótimo aliado para manter a motivação dos alunos.

Em suma, segundo este autor, a gramática deve incorporar obrigatoriamente a competência comunicativa e deve ser abordado da maneira mais motivadora possível através de atividades lúdicas ou tarefas específicas que obriguem o aluno a sentir a necessidade de recorrer à utilização de estruturas gramaticais. Deve-se assim garantir que o ensino da gramática esteja sempre contextualizada num ato comunicativo.

Sánchez conclui afirmando que “para lograr tales fines la metodología integral no es un medio opcional, sino un camino obligatorio” (p.32).²

1.1.5. Posicionamento face as terminologias utilizadas

Após ter consultado a literatura especializada relacionada com o tema do meu projeto, verifiquei que nem sempre as terminologias relativas a determinados conceitos eram coincidentes. Desta forma, considerei pertinente esclarecer alguns conceitos a fim de me posicionar relativamente à escolha das terminologias usadas ao longo da minha investigação-ação.

Detetei, na bibliografia consultada, uma confusão recorrente entre os pares de conceitos *implícito* / *explícito* e *indutivo* / *dedutivo*, nomeadamente em relação ao segundo elemento de cada par, muitas vezes utilizadas como se fossem sinónimos.

Ora, a dicotomia implícito/explicito está relacionada com os tipos de conhecimentos que o aluno adquire/aprende no ensino de línguas. Segundo Ellis (2005, p.40), o conhecimento implícito é inconsciente, intuitivo e focado nos procedimentos. Este conceito está também relacionado com a capacidade instrumental (não-declarativa) interiorizada que um falante possui para mobilizar de forma automática as regras gramaticais que lhe permite construir e produzir enunciados, ainda que não tenha obrigatoriamente consciência dessas regras.

² Alguns anos antes (1994), o autor já afirmava: “En realidad, si el objetivo es tomar en consideración la multiplicidad de elementos que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el método integral no es meramente una opción, sino una solución más que razonable frente a la complejidad que presenta el lenguaje en cuanto herramienta comunicativa” (p.344).

Pelo contrário, o conhecimento explícito é consciente, sistemático, reflexivo e metalinguístico. Trata-se de um processo intencional que regista os conhecimentos resultantes de um processo de aprendizagem na memória declarativa.

Fernández (1987) encara esta dicotomia conceitual como referente às duas facetas da gramática, resumindo-as numa única frase: “Entendemos por gramática no sólo la reflexión sobre la estructura de la lengua – gramática explícita – sino también y prioritariamente el dominio en el uso de esas estructuras – gramática implícita” (p.74).

Por outro lado, a dicotomia “*indutivo / dedutivo*” têm a ver com os dois tipos de métodos de instrução possíveis do Conhecimento Explícito. O primeiro (indutivo) defende uma aprendizagem pelo descobrimento e pela reflexão metalinguística baseada na formulação de hipóteses que permitam aos alunos inferirem as regras gramaticais na expectativa de que sejam capazes de aplicá-las noutros contextos. O método dedutivo, por seu lado, prevê a apresentação e explicação prévias das regras e respetivas exceções por parte do professor. Seguem-se os exercícios, geralmente do tipo “*patterns drills*” de aplicação da nova regra.

O conceito de *gramática* foi, no entanto, o que mais ostentou interpretações e definições diversificadas. Não querendo enveredar pela enumeração incomensurável de classificações e categorizações a que foi sujeito o termo Gramática, limitar-me-ei a transcrever a proposta de Córtez (2005) que divide o conceito em duas aceções principais. Segundo ele, a gramática pode ser entendida como:

- *Listado de normas* que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos *conocimiento declarativo*. Tanto en el caso de la lengua natal (LI) como en el de la LE, suele adquirirse a través de un aprendizaje formal.
- *Sistema interiorizado* que permite codificar y decodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos *conocimiento instrumental*. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación (p.92).

Contudo, considero a definição proposta por Sánchez (1996) ainda mais clara, pois engloba as duas perspetivas numa só, afirmando que:

Podría definirse la gramática como la ciencia que estudia la articulación sistemática de un conjunto de signos lingüísticos que, a manera de código, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad de seres humanos. En consecuencia, la gramática podría equipararse a la ciencia que posee la llave que posibilita la comprensión de un código cifrado, abstracto, objetivable fuera de cualquier hablante, y al cual todos debemos referirnos siempre que queremos transmitir información a alguien integrado en la misma comunidad lingüística (p.11).

Este esquema de Córtez (2005, p.105) retrata, de una forma bastante gráfica e esclarecedora, as relações que se podem tecer entre os diferentes conceitos apresentados anteriormente.

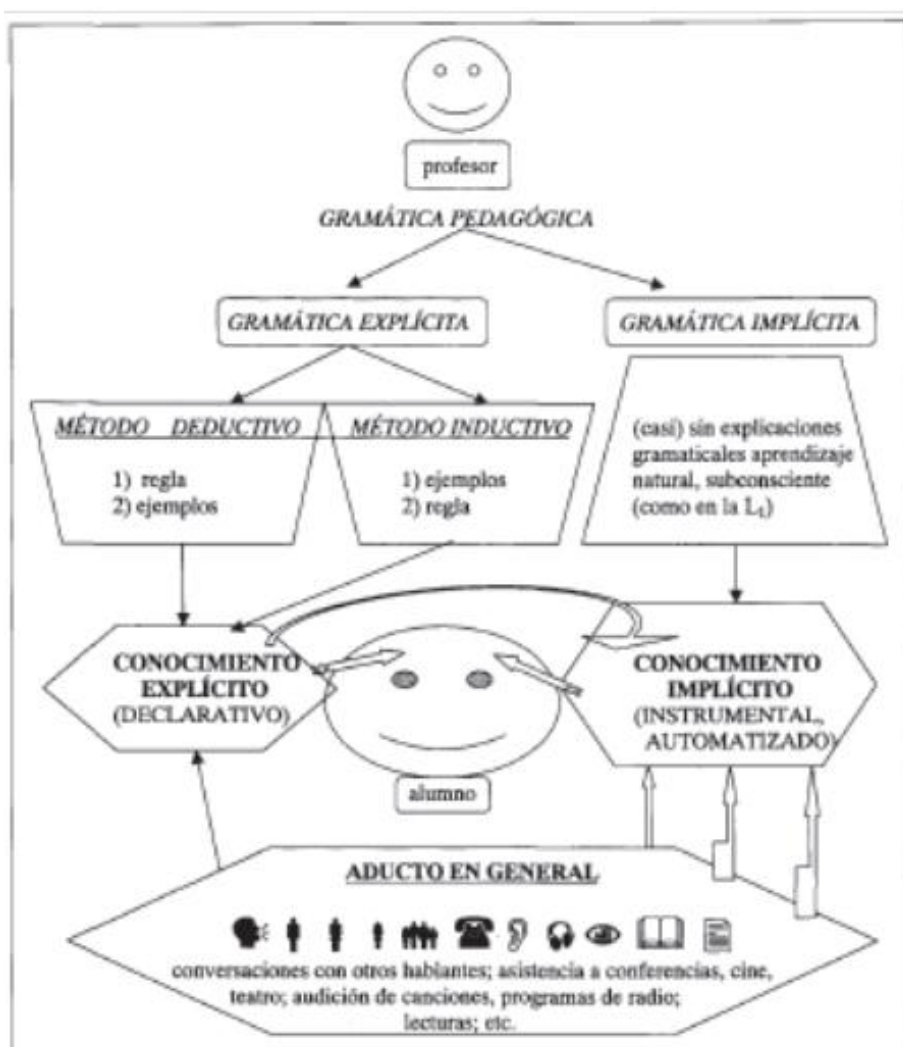


Figura 1: Fontes de gramática à disposição do aluno (Córtez, 2005,p.105)

1.1.6. Conclusão

Com esta breve passagem em revista dos métodos e abordagens mais significativos que, ao longo dos tempos, foram adotados na didática das línguas, verificámos que a controvérsia à volta do ensino da gramática sempre esteve na ordem do dia.

Em primeiro lugar, procurei demonstrar como todas as abordagens foram sempre, de alguma forma, influenciadas pela teoria linguística ou corrente psicológica no campo da aquisição da linguagem vigente na época. Por outro lado, e nunca perdendo de vista o tema fulcral do meu projeto de intervenção, tentei descrever e problematizar, em cada caso, a importância atribuída à gramática no ensino das línguas Estrangeiras. Verifiquei que a opção entre conferir um papel central ou marginal ao tratamento dos conteúdos formais da língua ditou, frequentemente, a viragem na adoção de uma nova corrente em reação à anterior.

Ao longo dos anos, fomos deixando para trás os métodos mais tradicionais totalmente centrados num ensino estrutural e dedutivo da gramática até chegarmos a defender acerrimamente uma gramática ao serviço da comunicação. Por outras palavras, a Gramática perdeu o seu posto basilar e primordial no ensino das línguas para passar a ser considerado já não como um fim, mas antes como um meio de exprimir significados e possibilitar a comunicação. Erradamente, a abordagem comunicativa da gramática foi frequentemente mal interpretada e muitos optaram por ignorar o estudo formal da língua ao dar primazia ao estudo de expressões fixas e recorrentes na linguagem oral e quotidiana, reaproximando-se, indesejavelmente, dos pressupostos do método direto. Llopis-García (2012) adverte que “El aprendizaje comunicativo de una lengua extranjera es impensable sin una atención adecuada a una herramienta de creación de significado tan poderosa, precisa y sofisticada como la gramática” (p.71). No mesmo sentido, Sánchez (1992) afirma:

Pero vale la pena recordar que la gramática, como elemento esencial de todo o sistema lingüístico, siempre ha estado presente porque nunca puede estar ausente. De ahí que el dilema que se ha planteado con cierta frecuencia en la metodología de la enseñanza de lengua no

debería ser gramática sí o gramática no, sino más bien gramática COMO (p.307).

Contudo, hoje em dia, é consensual que a gramática deve ser tratada como um conceito alargado que integra outras dimensões (social, pragmática) para além da restrita linguística tradicional e normativa, pelo que procurei orientar a minha intervenção pedagógica segundo os pressupostos do *método integral*. Este último representa a mais recente e flexível vertente da abordagem comunicativa, uma vez que, apesar de defender uma análise da realidade linguística a partir de diversas perspetivas, considera que “la lengua tiene como función primaria hacer posible y facilitar la comunicación entre los hablantes que integran una misma comunidad lingüística. Este objetivo es prioritario y a él están subordinados todos los demás” (Sánchez, 1992, p. 342). Na prática, o aluno deve aprender a operacionalizar as suas intenções ou necessidades comunicativas através de atos de fala, utilizando funções e as respetivas estruturas necessárias à sua realização, sem perder de vista o contexto situacional em que se encontra. Franco (1989) explica:

O que se pretende com o ensino integrado da gramática, ou seja, orientado para as situações, é em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que se não pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade (p.88).

Revejo-me totalmente nas três citações anteriores e considero que o ensino explícito da Gramática, embora preferencialmente indutivo e naturalmente integrado, deve ter um lugar garantido no ensino das Línguas Estrangeiras, e não pode, nem deve ser menosprezado em nome de uma qualquer hegemonia do “uso”. Vários são os autores que defendem o ensino explícito da Língua. Ellis (2005, p.14), por exemplo, reconhece que o conhecimento explícito do funcionamento das línguas permite uma aprendizagem mais eficaz. Por outro lado, Besse (1984) também afirma que:

l'apprentissage d'éléments d'une description grammatical de la langue-cible favorise ou accélère l'intériorisation des irrégularités décrites. Autrement dit en termes krashéniens, l'apprentissage explicite, conscient et formel assure ou renforce l'acquisition (p.80).

Franco (1989) também é categórico quando afirma que: “Não é possível ensinar uma segunda língua sem ensinar gramática, independentemente do facto de este termo poder ser entendido de mais que um modo” (p.90).

1.2. Enquadramento contextual

Neste item, começarei por descrever o contexto físico e humano (escola e turma) no qual se desenvolveu a minha intervenção. Conhecer o meio em que um aluno se desenvolve humana e academicamente é deveras importante. Condicionantes geográficas, arquitetónicas e humanas podem ter um papel preponderante no conjunto de fatores externos que condicionam o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, farei o levantamento das premissas mais importantes traçadas pelos documentos orientadores e oficiais que regulam a nossa prática docente, assim como uma breve análise do manual adotado.

1.2.1. A escola

O projeto foi implementado na escola sede de um agrupamento, criado no letivo 2000/2001 e homologado por despacho do Sr. Secretário de Estado da Administração Educativa em 12/06/00.

Da leitura atenta do último Projeto Educativo³, ficamos a saber que a origem da escola reporta-se à Escola Preparatória (para o ensino secundário) da mesma cidade que, por sua vez, teve origem no ensino particular que existia anteriormente. Ao longo dos seus quase trinta e nove anos de existência, a sua designação foi variando, assim como o âmbito da escolaridade que nela vigorou, consoante o enquadramento legal respeitante à escolaridade obrigatória e à escolaridade não obrigatória.

³ Projeto Educativo da escola, acedido em 3/09/2012 em http://www.acoliveira.org/files/ProjEducativo_Agrup2009-2011.pdf

A Escola situa-se no distrito de Braga e é constituído por 5 estabelecimentos do pré-escolar e por 7 escolas do 1º ciclo. Recebe alunos oriundos da cidade e das aldeias vizinhas. Por se encontrar junto ao centro da cidade, oferece um fácil acesso pedestre e viário à sua comunidade. Os alunos que, na sua maioria, vivem na cidade ou relativamente próximo dela, acabam por não perder muito tempo em transportes. Frequentam esta escola cerca de 870 alunos e nela exercem funções 36 elementos do pessoal não-docente e 83 docentes.

O edifício atual foi construído em 1994 e entrou em funcionamento no ano letivo 1994/1995. Nele se encontra instalada em três edifícios a Escola-sede do Agrupamento. Possui com 16 salas que estão em conformidade com as necessidades e as tipologias das edificações escolares vigentes. A sala 21 onde decorreram as aulas desta turma (à exceção de uma) comportava 15 carteiras de 2 lugares. O excedente de 6 lugares facilitava o isolamento de alunos conversadores. As carteiras estavam bastante próximas umas das outras ou que permitia a realização de trabalho de grupos de 4 sem grandes movimentações dentro da sala. A sua localização no rés-do-chão implicava algumas perturbações devido à passagem e/ou permanência de alunos externos à turma, junto das janelas. Contudo, a frequente utilização de materiais audiovisuais obrigava ao abaixamento dos estores com consequente diminuição de interferências exteriores. A característica mais positiva da sala prendia-se com o seu moderno equipamento informático. O computador com ligação à Internet e o projetor foram utilizados em todas as aulas que eu lecionei e em grande parte das aulas lecionadas pela orientadora cooperante. Também é importante referir que o trabalho dedicado e competente do técnico de informática desta escola fez com que nunca tivesse de resolver problemas técnicos durante as minhas aulas assistidas. De facto, apesar do normal funcionamento do material informático parecer uma condição óbvia, nem sempre isto se verifica nas escolas (por limitações de recursos financeiros e/ou humanos) e o processo de ensino-aprendizagem é muitas vezes posto em causa, o que obriga o professor a preparar sempre um Plano B para qualquer eventualidade. Felizmente, não foi o caso desta escola, pelo considere importante realçar este “pequeno grande” detalhe neste relatório.

1.2.2. A Turma

Este projeto foi implementado numa turma de 7ºano, nível de Iniciação, composta por 23 alunos (16 rapazes e 7 raparigas), dois dos quais repetentes. A partir do segundo trimestre, foi transferida para esta turma, uma nova aluna oriunda de um colégio privado. Quanto às idades dos alunos, a turma apresentava-se com vários níveis etários, tendo o mais velho 14 anos e o mais novo 11. A maior parte dos alunos vive nas aldeias vizinhas da cidade e desloca-se à escola em transporte público. Outro aspeto que me parece importante mencionar, relacionado com os pais destes alunos, prende-se com o facto de um terço dos agregados apresentar um dos membros do casal em situação de desemprego. Os restantes, na sua maioria, trabalham por conta de outrem, o que deixa adivinhar uma situação económica bastante regrada na maioria das famílias destes jovens. Esta caracterização da turma foi elaborada a partir da análise da ficha de registo biográfico dos alunos e da ficha de inquérito por eles preenchida. No primeiro Conselho de Turma intercalar de novembro, fui informada dos casos de dois alunos que revelavam problemas de concentração e atenção, enquadrando-se no tipo Hiperativo–impulsivo e de um terceiro com hiperatividade-défice de atenção. Além destes dados, fui recolhendo outras informações a partir da observação de aulas, realizadas desde meados de Outubro.

As primeiras semanas de observação de aulas permitiram-me estabelecer um primeiro contacto com a turma e sondar as reações dos alunos face aos conteúdos gramaticais lecionados. A turma pareceu-me, então e na sua globalidade, bastante participativa apesar de muito conversadora. Em geral, os alunos não manifestavam inibição na produção oral e, em inícios de outubro, já se exprimiam com uma pronúncia bastante razoável. Os alunos mais perturbadores eram rapidamente identificados e controlados pela professora cooperante, embora o seu comportamento não pudesse ser caracterizado de provocador nem descortês. Tratavam-se essencialmente de perturbações relacionadas com conversas paralelas e distrações constantes. Por esta razão, o grau de participação era muito mais significativo sempre que as atividades revestissem um cariz lúdico ou interativo. Nestas situações, os mais desinteressados eram, por vezes, os que mais entusiasmo demonstravam.

Quando os conteúdos programáticos eram abordados de forma mais séria, notava-se claramente uma atitude mais apática e desinteressada por parte dos alunos com maior dificuldade.

Ao longo das semanas em que procedi à observação continuada de aulas lecionadas pela orientadora cooperante, prestei especial atenção às atividades ligadas ao conhecimento explícito da língua, fazendo todas as anotações que julguei necessárias e pertinentes para me ajudarem na preparação da elaboração do meu projeto, registando-as livremente num caderno destinado para o efeito ou mediante o preenchimento de grelhas (**Anexo 1**). Estas aulas foram inequivocamente relevantes para a definição do meu projeto na medida em que, para além de me proporcionaram um modelo comunicativo de atuação pedagógica muito dinâmico e atual que procurei seguir e adotar na minha própria intervenção, permitiram-me principalmente aferir, por observação direta, a postura dos alunos face aquando da abordagem de conteúdos gramaticais. Os alunos, como já referi anteriormente, revelaram-se, de uma forma geral, bastante distraídos e pouco interessados na matéria, à exceção dos alunos mais aplicados. Por essa razão, e ao constatar o impacto profícuo e motivador que as atividades lúdicas desenvolvidas provocavam nestes alunos, percebi que seria benéfico aliar o ensino da gramática ao jogo ou a tarefas mais divertidas.

A análise dos resultados da primeira ficha de avaliação também me permitiu determinar que os exercícios nos quais os alunos manifestavam mais dificuldades estavam relacionados com o léxico e com o *Conhecimento Explícito da Língua*. Importa também salientar que quase um terço da turma confessou ter tido dificuldades nestes exercícios devido à falta de estudo. No entanto, os resultados revelaram-se bastante satisfatórios, inclusive no campo dedicado à competência linguística, o que era esperado nesta fase inicial da aquisição de uma nova língua pois trata-se, como já foi anteriormente referido, de “falsos principiantes” na língua Espanhola. Esta denominação apesar de comumente utilizada pelos professores de Espanhol Língua Estrangeira relativamente aos alunos lusófonos, por se tratar de falantes de língua próximas, não é consensual, pois o *Diccionario de términos* do Centro Virtual Cervantes”, na sua definição do termo “falso principiante” refere que:

Por otra parte, tampoco conviene confundir el caso de aquellos cuya lengua es muy parecida a la lengua meta (...). En este caso, no se trata de falsos principiantes, sino de aprendientes con alta velocidad de aprendizaje que se benefician de las abundantes semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta para comprender, expresarse y hacerse entender transfiriendo su conocimiento de la primera lengua.⁴

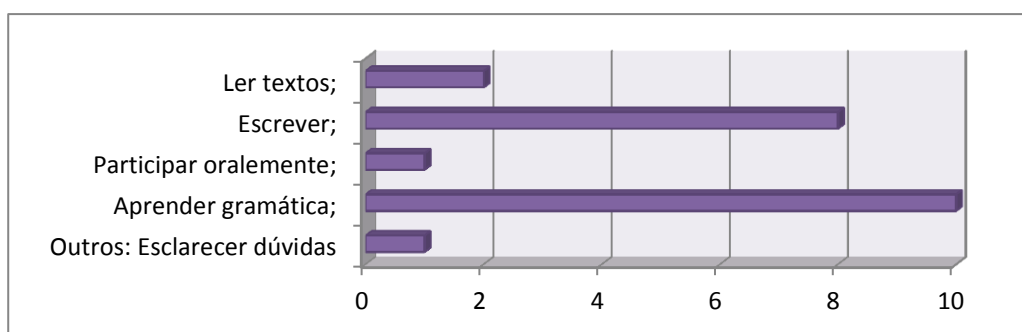
Contudo, no *Inquérito de autorregulação (Anexo 2)* para reflexão sobre as dificuldades encontradas na realização da primeira prova, os alunos confessaram ter sentido algumas dificuldades nos exercícios de aplicação de conteúdos gramaticais (embora ainda bastante básicos).

Porém, os dados empíricos mais interessantes que fundamentaram a elaboração do meu plano de intervenção surgiram do tratamento dos resultados do *inquérito diagnóstico* que apliquei para aferir com o intuito de a aferir, de uma forma mais objetiva e mensurável, as representações que os alunos tinham da Gramática no ensino em Língua Estrangeira. (**Anexo 3**)

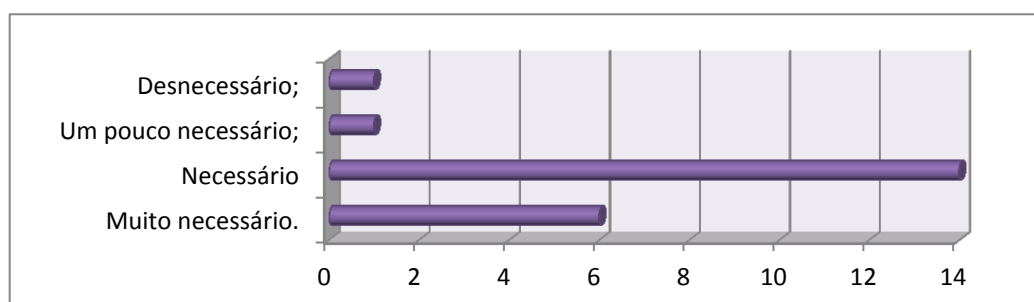
Tal como suspeitava, verifiquei que metade da turma indicava os conteúdos gramaticais como sendo o que menos gostavam de trabalhar numa aula de Língua Estrangeira. Dois terços da turma reconhecem que a gramática é bastante necessária para “*escrever e falar mais corretamente*” embora um terço ainda considere que a gramática apenas sirva para realizar com sucesso os exercícios das provas de avaliação, embora considerassem a gramática uma ferramenta necessária para concretizar a aprendizagem de um novo idioma, nomeadamente no que respeita ao aperfeiçoamento das competências de expressão escrita. Em relação à frequência da realização dos exercícios de funcionamento explícito da língua, a turma dividiu as suas opiniões entre o “*vezes suficientes*” e o “*muitas vezes*”, ou seja, podemos depreender que os alunos eram confrontados a uma quantidade significativa de tarefas pelas quais não manifestavam grande apreço.

⁴ Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm

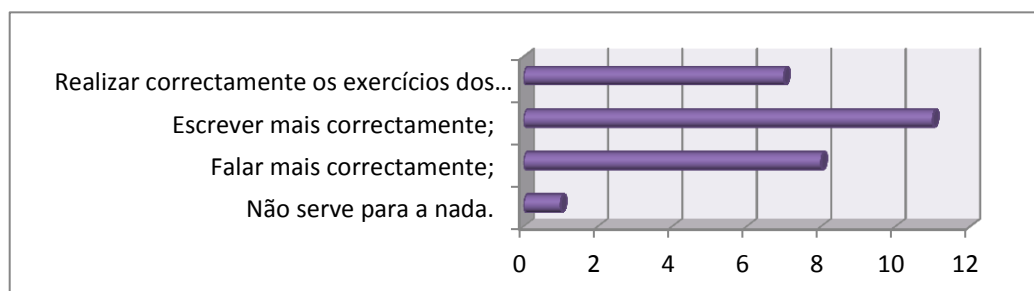
1. Numa aula de Língua Estrangeira, indica o que **MENOS** gostas de fazer?



2. Estás a aprender uma nova língua. Na tua opinião, estudar a gramática dessa língua é...



3. Consideras que saber Gramática serve para...



4. Nas tuas aulas de Língua Estrangeira, com que frequência fazes exercícios de gramática?

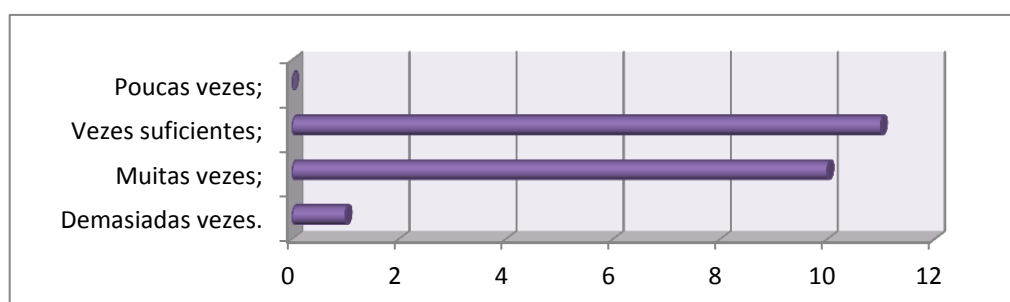
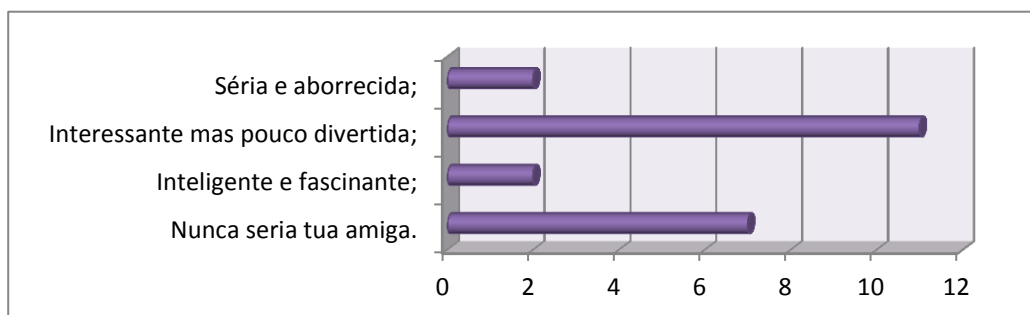


Gráfico 1: Resultados da questionário diagnóstico (1ª parte)

Numa segunda parte, procurei aferir o grau de empatia dos alunos em relação à Gramática, conferindo-lhe características humanas, num cenário evidentemente hipotético.

5. Se a Gramática fosse uma amiga tua, como a descreverias?



6. Essa amiga convida-te para uma festa...

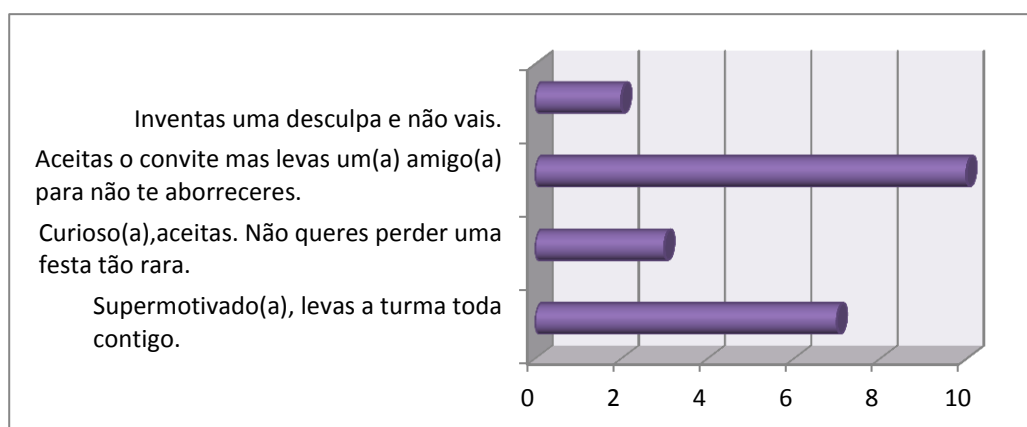


Gráfico 2: Resultados da questionário diagnóstico (2ª parte)

Metade da turma considerou a Gramática interessante, embora “*pouco divertida e aborrecida*” e um terço dos alunos referiu que simplesmente nunca teria uma relação de amizade com ela.

O sentimento geral é, claramente, de aversão à Gramática, não tanto pelo seu conteúdo mas antes pelo aspeto pouco atrativo desta. Como previa, os alunos demonstravam ter alguma consciência da importância da gramática para poder comunicar mas não manifestavam grande apreço por ela nem pelo seu estudo. Llopes-García (2012) procura justificar esta situação quando afirma que “en el imaginario popular ha quedado establecido que en casa de la gramática,

incluso en fin de semana, se madruga mucho, se sonríe poco, todo huele a viejo y se vota a un partido conservador”(p.71).

A percepção negativa da gramática que a turma, de uma forma geral, apresentava confirmou as minhas suspeitas e deu-me mais ânimo para tentar procurar, não soluções milagrosas, mas caminhos alternativos para redimir a Gramática de todos os seus pecados.

1.2.3. Documentos Orientadores

Além dos diferentes fatores externos (especificidades da escola e da turma) e internos (preconceitos e percepções interiorizados relativamente à Gramática) que podem, em certa medida, condicionar o processo de ensino aprendizagem, também não menos importantes são os documentos oficiais e reguladores no âmbito do ensino das Línguas. Procurei fazer um levantamento das recomendações que estes propunham no que concerne ao ensino dos conteúdos linguísticos.

Começo por um âmbito geográfico mais abrangente, com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A competência linguística é apresentada dividida em diversos componentes linguísticos (competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica) e é “definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p.157). No entanto, Moreno (2005, p.602) denuncia a falta de clareza nos limites entre estes diversos componentes. De facto, o QECR considera que a competência gramatical abrange unicamente a morfologia (formação de palavras e morfonologia) e a sintaxe muito embora se possa encontrar outros elementos gramaticais, como as classes de palavras, identificados como pertencentes à competência léxica. A definição de *competência gramatical* proposta por estes autores procura nitidamente não se comprometer com nenhuma recomendação para o seguimento de um método ou teoria em detrimento de outros. Deixa total liberdade ao professor na escolha do seu caminho:

A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). Neste sentido, **a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo**. Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática. (Conselho da Europa, 2001,p.161 [nosso negrito])

Apesar de uma aparente posição neutral, os autores sublinham que “o modelo ‘tradicional’ foi, contudo, rejeitado há mais de 100 anos pela maioria dos linguistas profissionais”. No entanto, a falta de aceitação generalizada de modelos alternativos, não lhes permite apontar um caminho, limitando-se a “identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar (p.157).

Propõe ainda uma escala progressiva e descritiva das capacidades de uso de recursos linguísticos que um aprendente deve apresentar em cada nível. Registo aqui apenas os descritores previstos no QECR para o âmbito linguístico nos níveis A1-A2 (p.158) que correspondem ao nível de iniciação do ensino do Espanhol em Portugal.

ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL

A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de Informação. É

	<p>capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.</p>
A1	<p>Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.</p>

Optei por transcrever os descritores do âmbito linguístico geral em vez dos previstos para a correção gramatical propostos pelo QECR (p. 163), por considerar que estes eram demasiados redutores na medida em que, como foi referido anteriormente, restringem o conceito de gramática à sua dimensão formal, abordando apenas aspetos de morfologia e sintaxe, colocando em itens independentes outros elementos indispensáveis ao ato comunicativo como a semântica ou a sociolinguística, por exemplo. O próprio QECR esclarece que “uma descrição baseada na organização das formas de expressão é redutora do significado e uma descrição baseada na organização do significado é redutora da forma” (p.166).

Outro documento incontornável no ensino do Espanhol é o *Plan Curricular do Instituto Cervantes* que estabelece um programa para o ensino do Espanhol diretamente relacionado com a escala de níveis propostos pelo Marco Comum Europeo de Referencias (versão espanhola do QERC). Dividido em secções que oferecem exaustivos inventários classificatórios de elementos de natureza linguística e extralinguística, este multifacetado documento pretende proporcionar aos professores de Espanhol Língua Estrangeira, “un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades”. (Instituto Cervantes, 2006, p. 11)

Relativamente à gramática, a sua posição torna-se bastante mais definida do que a do MCER ao propor de forma inequívoca uma conceção da gramática definida à luz das abordagens comunicativas:

La concepción general de la gramática que sustenta el inventario responde a una visión de los distintos **factores lingüísticos como un todo integrado** y, por lo tanto, las cuestiones gramaticales se interpretan como **un componente más de una competencia comunicativa** situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación. (Instituto Cervantes, 2006, p.101 [nosso negrito])

Quanto aos documentos nacionais, realçamos o *Programa de Espanhol para o 3º ciclo do ensino básico* (Ministério da Educação, 1997) que, embora tenha sido publicado alguns anos antes da implementação do QECR adota um paradigma metodológico comunicativo:

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia o crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégia, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (p.1)

Neste documento, os conteúdos linguísticos (listados exhaustivamente em vários anexos do programa) aparecem inseridos no domínio denominado *Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem*, realçando “a importância da forma como meio de usar correta e adequadamente a Língua Espanhola”. Apesar de não avançar com nenhuma proposta explícita de como tratar os conteúdos gramaticais, o programa lembra que a utilização do sistema linguístico tem como fim “melhorar a eficácia comunicativa das produções próprias e compreender as dos outros.” (p.18)

Também não posso deixar de referir as “*Metas de Aprendizagem para as Línguas Estrangeiras* (Ministério da Educação, 2012), recentemente homologadas que, na sua introdução, remetem para enquadramento teórico do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, lembrando que:

Deste modo, a aprendizagem das línguas estrangeiras visa enriquecer a competência comunicativa do aluno e construir um repertório plurilingue que, no contexto europeu e mundial, é facilitador da mobilidade, da

empregabilidade e do acesso a fontes diversificadas desconhecimento (p.1).

É de salientar que não existe uma componente específica de conteúdos linguísticos, estando apenas definidas *metas* para as competências de Compreensão Oral e Escrita, Interação Oral e Escrita e Produção Oral e Escrita, ainda que, nestes dois últimos itens, se faça referência à gramática como elemento integrante da competência avaliada, cito a título de exemplo: “Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.”

Dos documentos oficiais analisados, todos, uns de forma mais exaustiva e organizada do que outros, indicam “que” conteúdos gramaticais o professor deve ensinar, mas não explicam como o deve fazer. Aliás, o “como” ensinar gramática nem chega a ser objeto de reflexão em alguns deles e, embora todos pareçam concordar com os pressupostos da abordagem comunicativa, nenhum apresenta propostas concretas de metodologias. Limitam-se, na maior parte dos casos, a propor uma identificação e classificação exaustiva dos elementos linguísticos que podem ser abordados.

Em suma, o *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) é o único que avança corajosamente com uma proposta, ao defender uma abordagem eclética que permitirá ao professor recolher de cada método e/ou teoria o que ele necessitar consoante as variáveis do processo de ensino-aprendizagem em que esteja envolvido:

El planteamiento del inventario responde, en fin, al convencimiento de que es precisamente el enfoque ecléctico el más adecuado al objetivo que se persigue de ofrecer una herramienta útil y actual para el profesor, en particular, y para cualquier otro profesional interesado en disponer de descripciones claras y concisas de las distintas categorías gramaticales (p.103)

Embora todos os documentos reguladores no âmbito do ensino das Línguas apontem os conteúdos linguísticos como representando apenas um meio para atingir um fim comunicativo, sendo, por isso, necessário a sua leção integrada, estes continuam a ser, na sua maioria, abordados como uma competência estanque. Esta situação deve-se, em parte, ao tipo de

exercícios elaborados para as provas de avaliação e ao peso que a gramática tem no total da sua cotação. Estes dois fatores, por si só, condicionam fortemente as estratégias e atividades de teor gramatical implementadas em sala de aula.

Por exemplo, no caso particular da disciplina de Língua Espanhola, os critérios de avaliação (definidos em reunião de departamento e adotados para todo o 3º ciclo nesta escola) supõem um peso de cerca de 40 % na avaliação sumativa para a *aplicação dos conteúdos morfossintáticos (gramaticais e lexicais)*. Além disso, também se define a estrutura da prova, conferindo um bloco específico para a avaliação da *Operacionalização da Língua*. Os objetivos são inequivocamente estruturalistas. Consistem em “Preencher textos/frases lacunares”; “Ligar frases de acordo com o tópico gramatical” e “Construir/Transformar frases a partir de elementos dados”.

Não se trata de um caso particular, pois sei, por experiências docentes anteriores, que este tipo de abordagem é comum a muitas escolas. A gramática continua a ter um papel inegavelmente predominante nos conteúdos avaliados, pelo que acabam por ser sobejamente trabalhados de forma explícita e repetida em sala de aula a fim de preparar os alunos para a prova de avaliação. Várias perguntas impõem-se: Não deveríamos começar por questionar a forma como avaliamos as competências linguísticas antes de nos debruçarmos sobre a forma como as lecionamos? A nossa abordagem gramatical não estará diretamente condicionada pela estrutura da prova de avaliação? Como dar ênfase à gramática comunicativa na aula de Língua Estrangeira se a sua avaliação continua a ser estruturalista? Estas questões mereciam, a meu ver, um estudo aprofundado numa investigação futura.

Decidi incluir no item dos documentos orientadores uma breve referência ao manual por considerar que, na prática, este material didático funciona muitas vezes como fio condutor e organizador dos objetivos programáticos, sendo encarado como um “documento oficial” da sala de aula. Não pretendo realizar uma análise exaustiva do manual, mas apenas descrever a abordagem que este propõe da gramática por forma a justificar o facto de nunca o ter utilizado na minha intervenção.

Trata-se do manual *Español 1* (Morgadez et al., 2006) da Porto Editora, adotado pela escola para o sétimo ano, nível iniciação. Trata-se de uma publicação bastante atrativa e adequada à faixa etária da turma.

No que concerne aos conteúdos linguísticos, logo no índice, podemos verificar que as unidades apresentam-se divididas em três partes “*Pragmática/Vocabulário*”; “*Aspetos Linguísticos*” e “*Textos*”. As funções estão assim acompanhadas do léxico necessário para as operacionalizar. Contudo, ao longo das unidades, os atos de fala são muito raramente referidos e contextualizados.

A gramática ocupa nitidamente um lugar de destaque, pois aparece em primeiro lugar na ordem das competências trabalhadas se não considerarmos a introdução ao tema. Seguem-se, com a mesma ordem em todas as unidades, os blocos de atividades de Expressão Oral, Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora e, finalmente, Expressão Escrita.

A gramática não é integrada, apresentando-se num compartimento estanque, denominado “*Consultório Gramatical*” e não faz qualquer referência explícita a função (anunciada no índice) que se pretende trabalhar a partir dos conteúdos linguísticos. Adota uma abordagem claramente dedutiva ao apresentar, em primeiro lugar, as regras geralmente destacadas e esquematizadas, seguidas de tradicionais exercícios bastante extensos de substituição, transformação e preenchimento de espaços em branco, remetendo sempre para exercícios complementares no caderno de atividades apense ao manual.

A segregação dos conteúdos gramaticais é, de facto, uma prática comum nos manuais. Ribas Seix (2010) considera que separar “la consideración de la forma” e o “sema” é uma opção pedagógica errada, por serem recursivos, voltados para si mesmos, “como si su discurrir fuera un río subterráneo e independiente del mar de la lengua” (p.20).

Considereei assim o manual totalmente inadequado à consecução dos objetivos previstos para a implementação do meu projeto, tendo procedido à criação (ou adaptação) de quase todos os materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Termino com uma citação de Llopis-García (2012) em defesa de uma gramática mais comunicativa e integrada:

La diferencia entre la gramática que somos y la que tenemos en nuestros manuales de profesor es que la nuestra está cargada de intención comunicativa y la del libro está disecada, encajada en una combinatoria de reglas y mutilada en pedacitos que representan casos concretos para cada ocurrencia de uso. No podemos pretender que nuestros alumnos aprendan a comunicarse eficazmente en nuestra lengua cuando a lo que tienen que enfrentarse es a una serie de problemas matemáticos y aparentemente aleatorios, que solo se solucionan memorizando e practicando (p.30).

1.3. Plano de intervenção

Para elaborar o meu projeto, foi necessário, em primeiro lugar, consultar alguma literatura a fim de adquirir informação científica relacionada com o ensino da Gramática em Língua Estrangeira e clarificar alguns conceitos e conceções, nem sempre consensuais, referidos no ponto anterior.

Face à discrepância detetada entre a visão metodológica que caracteriza a abordagem comunicativa, alicerce de todos os documentos de referência propostos pelo Conselho da Europa, e a efetiva aplicação desses mesmos propósitos no que diz respeito ao ensino da gramática, considereei que seria pertinente elaborar um projeto de intervenção cuja finalidade última seria reequacionar as práticas pedagógicas tradicionalmente instituídas.

Com efeito, a preponderância dada à gramática reforça a necessidade de uma revisão crítica da sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem, por forma a redefinir o seu verdadeiro papel determinado, pelas orientações europeias há mais de uma década. Assim, tal como afirma Matte Bon (2010), consideramos que urge concertarmos:

Un esfuerzo colectivo de imaginación para imaginar la gramática de otra forma, para que deje de ser eso que se estudia de memoria y se repite como loro, para acercarla a lo que es la comunicación y, sobre todo, para que deje de ser una bruja tan temida y adorada a la vez: para que salga de los libros, en fin. (p.1)

Por essa razão, a finalidade principal do meu plano de intervenção consistia em propor uma visão mais utilitária da gramática, encarando-a como um elemento indispensável e necessário para a efetivação do ato comunicativo. Preconizava-se, assim, que o aluno, como define o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), fosse “capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua” (p.40).

As questões de investigação que serviram de base ao desenvolvimento deste projeto de intervenção foram as seguintes:

- Que representações têm os alunos da gramática e do lugar que esta deve ocupar no processo de aquisição de uma nova língua?
- Que estratégias se podem implementar para pôr em prática os pressupostos da abordagem comunicativa no que respeita às competências linguísticas?

No sentido de dar resposta a estas questões, tentei dar cumprimento aos seguintes objetivos, ao longo da implementação do projeto:

1. Diagnosticar e monitorizar as reações (adesões e resistências) dos alunos face às atividades gramaticais propostas nas aulas observadas;
2. Refletir sobre a importância dos saberes prévios e da capacidade de indução e reflexão do aluno para uma melhor interiorização das estruturas gramaticais e sua posterior aplicabilidade em contextos comunicativos diferenciados.
3. Desenvolver estratégias de intervenção que promovam o ensino de uma gramática integrada, indutiva e atrativa que funcione como ferramenta essencial à operacionalização do ato comunicativo.
4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível das atividades gramaticais;
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no que respeita à aplicação adequada de conteúdos gramaticais no ato comunicativo.

No intuito de concretizar os objetivos pretendidos, procurei implementar estratégias diversificadas que visaram, principalmente, dotar os alunos de ferramentas linguísticas que lhes permitissem desenvolver “a sua competência

comunicativa, através da interação do intercâmbio de informações e opiniões” (Martinez, 2009, p.166) nunca esquecendo que os conhecimentos gramaticais devem ser encarados como uma ferramenta que serve o aluno na construção da sua competência comunicativa. Trata-se assim de “um recurso fundamental, necessário e imprescindível para levar a cabo com êxito o processo de comunicação” (Martin, 2008, p.37)

Como referi anteriormente, procedi, num primeiro momento, à recolha e compilação de dados diagnósticos (inquéritos, análises de provas de avaliação, observação de aulas etc...) sobre as dificuldades e reações demonstradas pelos alunos na aquisição de competências linguísticas. Com estes dados, procurei determinar a origem das dificuldades para o esboço mais concreto das estratégias de intervenção, fundamentando-me numa literatura científica atual e diversificada.

Numa segunda fase, passei à intervenção pedagógica propriamente dita cujos passos irei descrever no capítulo seguinte. A minha intenção inicial era seguir uma abordagem comunicativa focando todas as dimensões da língua (ler, ouvir, escrever e falar) previstas no QECR. Procurei garantir que os conteúdos gramaticais fossem tratados de forma *integrada*, abordados de forma implícita e natural e encarados como utensílio essencial para a concretização do ato comunicativo. A abordagem da gramática também se pretendia *indutiva*. Tratava-se de não fornecer gratuitamente ao aluno, uma panóplia de regras gramaticais prefabricadas para serem aplicadas em contextos diversificados, através de “*patterns drills*” (exercícios estruturalistas), como tão comumente se encontra nos cadernos de exercícios. Pelo contrário, era minha intenção começar por propor aos alunos atividades diversificadas que promovessem a reflexão sobre a gramática e que lhes permitisse induzir o seu funcionamento a partir de formulação de hipóteses. Os resultados das suas especulações seriam comparados através de interação/debate com os colegas e, só depois de terem refletido sobre o funcionamento daquela estrutura gramatical, procederiam a atividades de produção diversas (oral e/ou escrita) da nova estrutura aprendida. Pretendia que o aluno inferisse, de forma mais ou menos autónoma, os contextos e as operacionalizações da nova estrutura “integrando-os na sua gramática interna, não consciente, através de um processo natural que não

requer esforços”. (Ortega, 2009, p.4). Finalmente, os recursos didáticos (independentemente do tipo ou do suporte) que iriam servir de base à intervenção pedagógica queriam-se *atrativos* para os alunos, tentando ir ao encontro dos gostos e preferências manifestadas em conversas prévias. Considero que a relação afetiva que o aluno cria com o seu material base de trabalho pode facilitar uma aquisição mais efetiva das aprendizagens efetuadas.

Cada atividade seria seguida do preenchimento de uma ficha de autorregulação que permitisse ao aluno refletir não só, sobre a aprendizagem adquirida, mas sobretudo sobre o processo da sua aquisição. Quanto mais consciência o aluno tem das diferentes fases da aquisição e da própria progressão processual da aprendizagem, mais efetiva será a aprendizagem seguinte, tornando-se gradualmente um aprendente mais autónomo.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

2.1 Implementação do projeto

Neste item, apresento a descrição fiel dos passos que segui na implementação do meu projeto, relacionando-o com os objetivos inicialmente elencados referidos no capítulo anterior. As sessões estão agrupadas em três sequências didáticas, cada uma subordinada a um tema específico. É minha intenção detalhar os procedimentos que adotei em cada aula, procurando dar mais ênfase às sessões que estiveram mais diretamente relacionados com a implementação do meu projeto. As sessões estão agrupadas em sequências didáticas

No final de cada sequência resumida, apresento avaliação com o propósito de refletir sobre a minha prestação, analisando a discrepância relativa entre os objetivos propostos e os resultados conseguidos. Esta avaliação da implementação do plano fundamenta-se, por um lado, nos resultados dos inquéritos de autorregulação aplicados após cada sequência didática lecionada e, por outro, na minha experiência pessoal e das vivências por esta veiculada. Embora refira os pontos fortes, concentro, essencialmente, a minha atenção nas debilidades da minha intervenção, com o intuito de encontrar propostas alternativas para implementar na sequência seguinte. Estas análises reflexivas, aliadas à interpretação dos resultados das autorregulações dos alunos, permitiram-me reformular, sempre que o considere necessário, as estratégias inicialmente previstas no sentido de as adequar às necessidades/dificuldades dos alunos e, concomitantemente, contribuir para a melhoria do meu desempenho profissional. Para ilustrar o trabalho realizado em cada unidade, anexo a este relatório alguns materiais utilizados em cada sequência.

De acordo com os objetivos propostos no Plano de Intervenção, procurei desenvolver estratégias de intervenção que promovessem o ensino de uma gramática *integrada, indutiva e atrativa*, encarando-a como uma ferramenta essencial à operacionalização do ato comunicativo ao mesmo nível que o léxico e os conteúdos socioculturais. Com efeito, a minha intervenção pautou-se pela preocupação constante em abordar as diferentes competências (compreensão

leitora, compreensão auditiva, expressão/interação oral e expressão escrita) de uma forma abrangente, equilibrada e interligada.

2.1.1. Primeira sequência didática

A sequência didática, subordinada ao tema “*La alimentación*”, foi composta por duas sessões. A primeira aula teve como principal objetivo estabelecer o primeiro contacto com os alunos e introduzir o tema de uma forma motivadora, fornecendo-lhes conhecimentos lexicais e socioculturais necessários à realização das tarefas.

Como atividade introdutória, projetei um *sketch*⁵ de um famoso humorista espanhol, José Mota, que retratava uma cena cómica num restaurante. Este documento autêntico e atual, direcionado para a compreensão auditiva e audiovisual, tinha, como principal objetivo, estimular os alunos para o tema em questão e fornecer-lhes um *input* oral real através do qual já se fossem familiarizando com algumas expressões típicas usadas em contexto de restaurante, tais como “*de primero*”, “*de segundo*”, “*La cuenta, por favor*”. Comecei com a exploração de aspetos léxicos mediante a identificação de vocabulário relacionado com a alimentação, por exemplo, “*solomillo*”, “*postre*”, “*ensalada*” etc..., procurando sempre integrá-los em conteúdos socioculturais relacionados com os interesses ou experiências de vida dos alunos. Continuei com alguns exercícios de coesão textual que retomavam as expressões mais importantes do *sketch* analisado, reforçando assim o *input* oral pelo *input* escrito. Finalmente, os alunos realizaram um exercício de teor essencialmente intercultural (**Anexo 4**). De uma maneira mais ou menos sistemática, procurei recorrer sempre a uma abordagem contrastiva com o intuito de promover uma consciência de identidade linguística e cultural mediante a confrontação com a língua estrangeira e as culturas que esta veicula, culminando no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Para tal, procedi, sempre que possível, à comparação entre os hábitos alimentários dos alunos com os que geralmente se praticam em Espanha (horários, número de

⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yEFa74zcZFE>

refeições, expressões em contexto de restaurante, etc...). Nesta primeira sessão, os alunos foram muito participativos e aderiram com entusiasmo às tarefas propostas.

A segunda intervenção esteve mais diretamente relacionada com a implementação do meu projeto. Comecei por apresentar em suporte *Prezi*, um mapa de Espanha com a ilustração das diferentes comidas típicas de cada região⁶. Esta apresentação foi acompanhada de uma constante interação oral com o intuito de trabalhar a dimensão intercultural através da comparação das gastronomias dos dois países.

Passámos então para a atividade central desta aula, diretamente relacionada com o tema do meu projeto: trabalhar a função comunicativa “*dar consejos*”. Pedi aos alunos que trabalhassem em pares. Distribuí a cada um, um diálogo incompleto (**Anexo 5**) que, mediante uma interação oral, deviam completar com léxico e informações socioculturais previamente trabalhadas. A função comunicativa que pretendia trabalhar englobava várias estruturas gramaticais (*imperativo, hay que, tener que*). Estas estruturas integravam os diálogos e eram realçadas por um sublinhado, contudo ainda não constituíam o objetivo da tarefa pelo que decidi não fornecer nenhuma indicação sobre elas aos alunos nesta fase.

Alumno 1: Me voy de vacaciones a España. ¡Voy a hacer una ruta gastronómica!

Alumno 2: ¡Mira que coincidencia, yo también estoy pensando hacer lo mismo! ¿Y cuáles son los lugares que vas a visitar?

Alumno 1: Quiero conocer el sur de España, voy a empezar por _____.

Alumno 2: ¡Tienes que degustar _____! ¡Una delicia!

Alumno 1: Después voy a explorar _____.

Alumno 2: ¡Prueba _____! ¡Sorprendente!

Alumno 1: Aún quiero visitar _____.

Alumno 2: ¡Pide _____! ¡Una maravilla!

Alumno 1: Y, finalmente, mi novia y yo nos vamos a quedar en _____.

Alumno 2: Mmm... ¡Tomad _____! ¡Una comida famosísima!



Figura 2: Excerto do exercício de Interação Oral (*Gastronomía Española*)

⁶ Disponível em <http://prezi.com/ioqkfzvzhvgc/mapa-gastronomico-de-espana/>

Pretendia, apenas, que os alunos utilizassem as estruturas sem se preocupar com a sua construção, mas apenas com a utilidade que estas representavam para o processo comunicativo. Uma vez realizado o exercício e corrigido em voz alta, para reforçar o *input* escrito com uma dimensão oral, pedi-lhes que prestassem, finalmente, atenção às estruturas sublinhadas e que me dissessem para o que é que lhes tinham servido aquando da interação oral. Os alunos tiveram que refletir sobre a utilidade dessas construções, interpretando-as como um instrumento necessário à operacionalização da função comunicativa em estudo. Por certo, houve necessidade de os conduzir nesta reflexão, pois tornou-se evidente que esta prática reflexiva era uma tarefa pouco usual e um pouco exigente neste nível.

Em seguida, pedi-lhes que completassem uma pequena lista de conselhos gastronómicos (**Anexo 6**) tendo apenas a folha de diálogo anterior (com as estruturas gramaticais que permitiam dar conselhos sublinhadas) como ajuda para realizar o exercício. Insisti para que continuassem a trabalhar dois a dois, explicando-lhes que a troca de ideias e a reflexão conjunta poderiam ser vantajosas, uma vez que se pretendia que induzissem, a partir das estruturas-exemplos, como “*dar consejos*”.


1. **Propón 5 consejos** a Quijote y otros 5 a los compañeros de tu escuela para que conozcan y disfruten de la Gastronomía Española.


Consejos para chuparse los dedos en España


Quijote, a ti que eres un gato tan glotón, te dejo 5 consejos gastronómicos que te van a encantar.

¡Ojo! Site vas a...

1. _____	comer	_____
(Comunidad)		(plato típico)
2. _____	(tomar)	_____
(Comunidad)		(plato/bebida típicos)
3. _____	(cenar)	_____
(Comunidad)		(plato típico)
4. _____	(degustar)	_____
(Comunidad)		(plato/bebida típicos)
5. _____	(pedir)	_____
(Comunidad)		(plato/bebida típicos)



*¿Glotón, yo?
¡Mmm..., voy a probarlos todos!*

Figura 3.: Excerto do exercício “*Dar consejos*”

Nesse preciso instante, percebi que a minha estratégia não tinha sido a melhor e que o desafio se revelava demasiado difícil e incomum para eles, por não possuírem qualquer esquema ou regra gramatical para consulta. Os alunos centraram a sua atenção apenas no preenchimento da parte sociocultural dos conselhos, provavelmente por se tratar de um conhecimento adquirido, consolidado, consultável e seguro e não procuraram elaborar hipóteses sobre a conjugação do verbo proposto no infinitivo. Penso que se tivesse centrado a tarefa na função gramatical, pois já tinham sobejamente trabalhado os conteúdos socioculturais nas atividades anteriores, teria obtido resultados diferentes, pois haveria mais dúvidas gramaticais cuja resolução poderia ter orientado. Quando me apercebi que não estavam dispostos a fazer qualquer esforço cognitivo, limitando-se a esperar pela correção do exercício, decidi não insistir. Deixei a lista de conselhos de lado e passei diretamente ao passo seguinte: a ficha informativa (**Anexo 6**) que, depois de preenchida, poderia, na minha opinião, ajudá-los a acabar a atividade anterior.

Pretendia, então, que os alunos inferissem com a ajuda do colega, as operacionalizações da nova estrutura integrando-as, como refere Ortega (2009) “na sua gramática interna não consciente” (p.4), a partir de formulação de hipóteses, mesmo que estas fossem erróneas. Os alunos limitaram-se novamente a esperar pela correção da ficha informativa para, só posteriormente, proceder ao seu preenchimento. Raros foram os casos em que os alunos tentaram mobilizar a sua gramática interna ou até conhecimentos da sua língua materna para formularem hipóteses. A apatia geral na segunda parte da aula foi desconcertante.

DAR CONSEJOS

A. Para dar consejos, podemos utilizar **dos** estructuras:



_____ (FORMA IMPERSONAL) + **que** + verbo en infinitivo

Ejemplo: _____

Tú _____ } (FORMA PERSONAL) + **que** + verbo en infinitivo

Vosotros *Tenéis*

Ejemplo: _____

B. Y podemos también emplear el **IMPERATIVO**

VERBOS REGULARES

	TOMAR	COMER	ABRIR
(tú)	_____	_____	abre
(vosotros)	_____	comed	abrid

Ejemplo: _____

Verbos con cambio vocal

	PROBAR	MERENDAR	PEDIR
(tú)	<u>o</u> → <u>ue</u>	<u>e</u> → <u>ie</u>	<u>e</u> → <u>i</u>
	_____	merienda	_____
(vosotros)	_____	_____	_____

Ejemplo: _____

¡👉!

- El imperativo de "vosotros" se forma siempre, cambiando la "r" del infinitivo por la "_____".

- El imperativo afirmativo de "tú" se forma a partir de la misma persona del presente del indicativo, quitando la "_____".

¿Qué fácil, no?

tú bebes → ¡Bebe!

(Presente *¡ay!*)

beber → ¡Bebed!

(Infinitivo)



¡👉!

Como siempre, cuidado con los verbos irregulares. ¡Pero, no hay excepciones con "vosotros"! 🐱



VERBOS IRREGULARES

	IR	HACER	PONER	TENER	SER	SALIR	VENIR	DECIR
(tú)	ve	haz	pon	ten	sé	sal	ven	di
(vosotros)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Ejemplos: ¡_____ menos sal en la comida; _____ más deportes y _____ más activo!

Figura 4: Dar Consejos (Ficha Informativa)

2.1.2. Avaliação da primeira sequência

As primeiras aulas transformaram-se num teste à exequibilidade da implementação do meu projeto. Com efeito, abordar a gramática de uma forma *indutiva* revelou ser uma tarefa bem mais complexa do que eu tinha previsto.

Em primeiro lugar, confirmei que era prática usual e tacitamente aceite por todos os alunos, o facto de trabalharem um ponto gramatical a partir de uma ficha informativa. Contudo, verem-se obrigados a completá-la através de processos cognitivos que permitissem estabelecer relações e comparações linguísticas inter e intrassistémicas e, a partir delas, induzir regras gramaticais configurava um desafio demasiado ambicioso para alunos tão pouco habituados a pensar.

Estes obstáculos, com os quais me deparei e que deveria ter previsto, obrigaram-me a rever estratégias e, sobretudo, a questionar a eficácia deste tipo de abordagem da gramática indutiva.

No que respeita ao carácter *atractivo* que queria conferir à atividade gramatical, penso também não o ter conseguido. Com a distância, apercebo-me agora que a atividade em si não era suficientemente motivadora, pois proporcionar uma interação oral não é suficiente para provocar muito entusiasmo em alunos jovens, pelo que deveria ter pensado em algo mais lúdico.

Quanto ao meu objetivo de abordar a gramática de forma *integrada*, tornando-a transversal às outras competências de uma forma fluida e natural, penso tê-lo conseguido, pois o objetivo desta aula era essencialmente funcional e pretendia levar a cabo um ato de fala a partir de diversas estruturas gramaticais. Penso que Gutiérrez (2005) resume na perfeição as dificuldades que qualquer professor pode encontrar ao decidir ensinar a língua através de funções:

Nuestros alumnos no están acostumbrados a este tipo de metodología, la mayor parte de ellos habrá afrontado el estudio de una segunda lengua por medio de programaciones tradicionales o estructurales y este cambio de perspectiva puede producir en él una gran sensación de desorientación, pues no dispondrá, al contrario de lo que ocurre en las programaciones tradicionales, de un esquema o tabla de elementos

gramaticales con sus respectivos usos, su morfología, irregularidades, excepciones, etc. (p.369).

O inquérito de autorregulação que tinha previsto aplicar-lhes no final da aula também tinha deixado de fazer sentido, pois inferia sobre os benefícios de terem refletido sobre o funcionamento da estrutura gramatical para uma aplicação mais consciente e eficaz do ato comunicativo. Percebi, então, que estas diretrizes deveriam ter sido estabelecidas e explicadas aos alunos, antes da implementação do meu projeto, pois tratava-se de uma abordagem completamente distinta daquela a que estavam habituados, visto que não era de todo habitual que se lhes pedisse para cogitar sobre a função gramatical com o intuito de inferir o seu funcionamento a partir de formulação de hipóteses.

Decidi, então, reformular o inquérito (**Anexo 7**) no sentido de levar os alunos a refletirem sobre as estratégias que poderiam ter utilizado para chegar às regras e sobre as vantagens deste processo para uma maior interiorização da estrutura aprendida. Procurei aproveitar, assim, esta reviravolta procedimental para os preparar mentalmente para a próxima sequência didática. O papel deles no processo de ensino-aprendizagem tinha que ser mais ativo, colaborativo e participativo.

Quase a totalidade dos alunos manifestou ter aprendido mais ao compartilhar ideias e opiniões com o colega (trabalho de pares), embora metade tivesse confessado não estar habituado a fazê-lo. O trabalho de grupo, além de bastante mais motivador do que o trabalho individual para a maioria dos alunos nesta faixa etária, não só permite um intercâmbio de conhecimentos declarativos e instrumentais como também desenvolve nos alunos estratégias de aprendizagem ao participarem mais autonomamente no processo de ensino-aprendizagem.

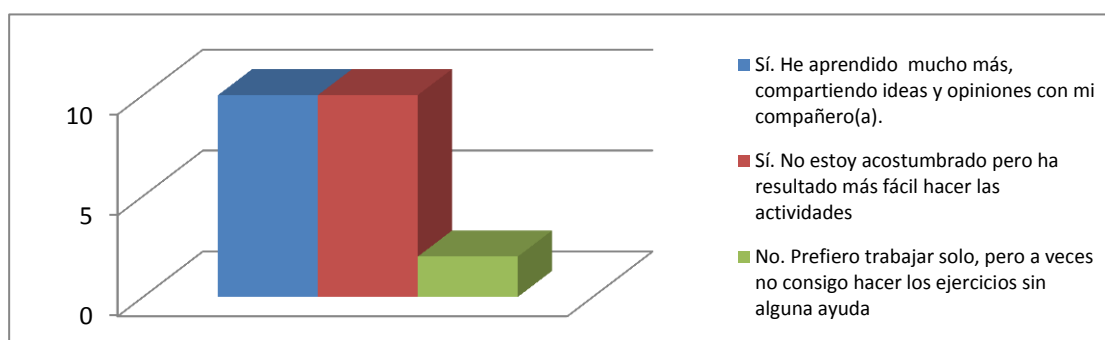
Mais de metade dos alunos compreendeu que poderia ter realizado a tarefa a partir da observação e alteração das estruturas sublinhadas e os restantes também tomaram consciência que poderiam ter recorrido à língua materna, cujas estruturas para dar conselhos eram, de facto, muito próximas. Penso que esta pergunta permitiu, em certa medida, deixar pistas claras aos alunos para que fossem capazes de mobilizar estratégias alternativas na próxima abordagem de conteúdos linguísticos. 60% dos alunos afirmaram que

completar uma ficha a partir das suas reflexões contribuiria para a uma aprendizagem mais significativa da gramática ao passo que 40%, embora admitissem que facilitaria a compreensão da regra, consideraram o processo muito complexo. Salienta-se que nenhum aluno defendeu que preferia fichas totalmente elaboradas pela professora com regras para decorarem. Verifica-se neste ponto que alguns alunos ainda manifestam alguma dificuldade em aceitar esta nova abordagem que lhes exige mais trabalho e esforço mental.

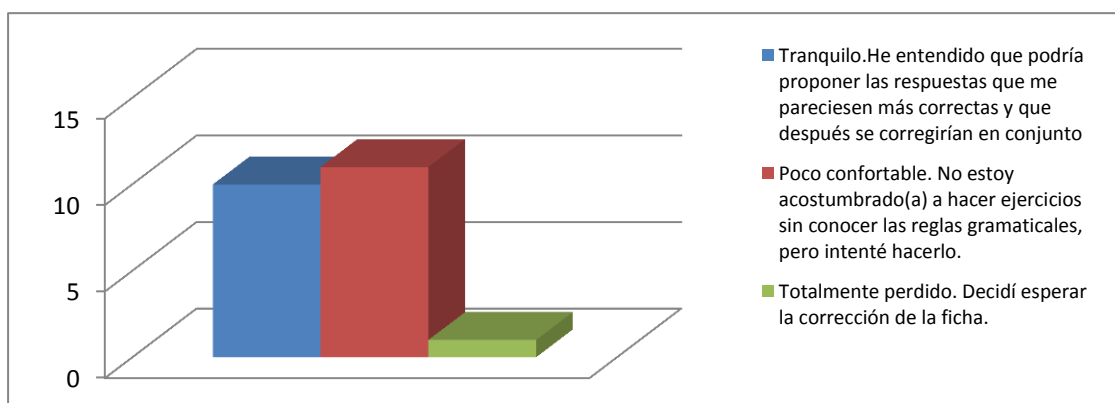
Finalmente, 80% dos alunos acreditam que a gramática que aprenderam lhes servirá de ferramenta útil para o processo comunicativo e não apenas para conjugar isoladamente verbos ou responder às perguntas da ficha de avaliação, embora neste ponto da situação ainda não tivessem bem a noção (e eu também não) do que implicava uma abordagem comunicativa da gramática.

Para finalizar esta reflexão crítica, apresento os gráficos que serviram de base a esta análise:

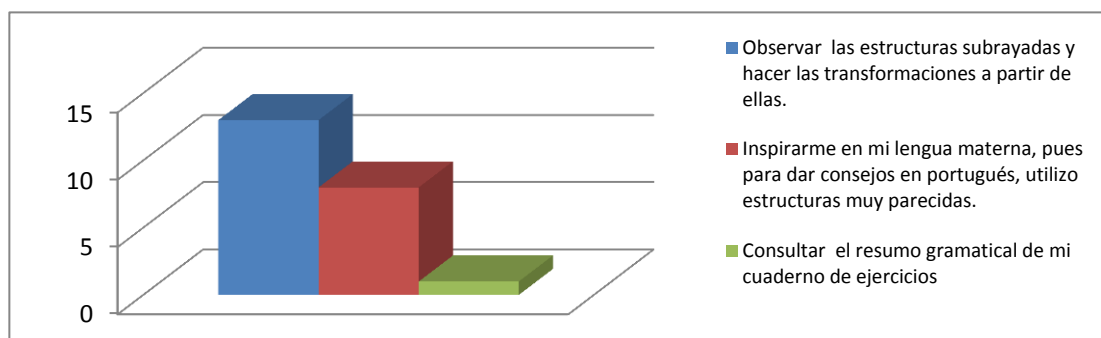
1. *¿Te ha gustado trabajar en parejas?*



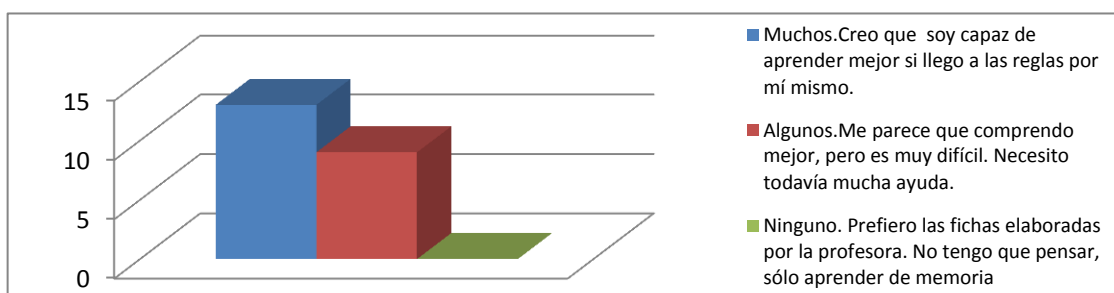
2. *Te pedí que elaborases la lista de consejos, pero no te di ninguna ficha informativa gramatical para hacerlo. ¿Cómo te has sentido?*



3. *¿Qué estrategias podrías haber utilizado (o has utilizado) para completar la lista sin ayuda de la ficha informativa?*



4. *¿En tu opinión, te traería (o trajo) beneficios completar una ficha informativa a partir de tus propias reflexiones?*



5. *¿Para qué crees que te servirá la gramática que has aprendido?*

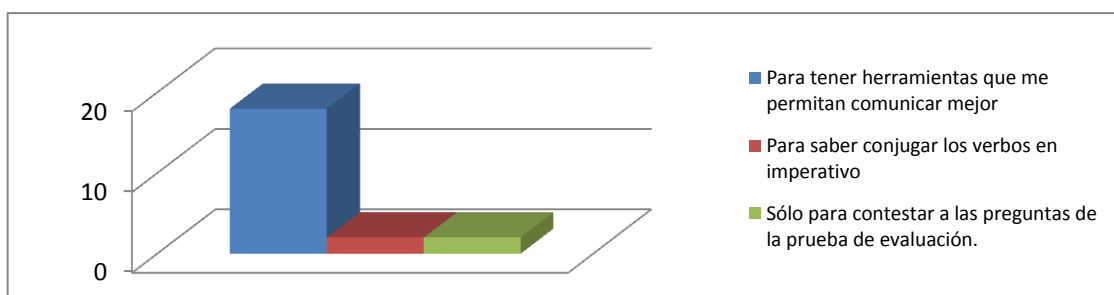


Gráfico 3: Resultados do primeiro inquérito de autorregulação

2.1.3. Segunda sequência didática

Esta segunda sequência didática, cujo tema era “*A cidade e o Meio Ambiente*”, foi composta por três sessões. Nesta segunda unidade, abordei, por

duas vezes (na primeira e na terceira sessão), conteúdos nociofuncionais diretamente relacionados com o tema em estudo.

Na primeira sessão, subordinada ao subtema “*La ciudad*”, introduzi o assunto com uma atividade lúdica e bastante motivadora. Tratava-se de encontrar o famoso *Wally* escondido no cenário de uma pequena cidade⁷. O caráter competitivo do exercício propiciou uma interação oral bastante participativa e animada.

A imagem serviu de ponte para um exercício lexical que consistia em identificar oralmente as várias lojas e serviços. Segui com outro exercício de vocabulário similar em que se pretendia que os alunos completassem a legenda do mapa da cidade onde se situa a escola mediante a identificação de lojas e serviços, aproximando assim os conteúdos lecionados da realidade quotidiana do aluno (**Anexo 8**). Nas interações orais que acompanharam estes dois exercícios, abordaram-se as estruturas gramaticais “*hay / está(n)*” que têm como função indicar a localização de algo. Estas estruturas não foram alvo de explicitação gramatical. Foram, inicialmente, proferidas por mim através de perguntas tais como “*Dónde hay una farmacia?*”, “*Dónde está la biblioteca?*”, às quais os alunos respondiam de forma intuitiva procurando utilizar as mesmas formas. No que respeita ao verbo “estar” foi comum e expectada a confusão com o verbo “ser”, pelo que, sempre que tal se verificava, procedi à sua correção oral, insistindo reiteradamente sobre a diferença entre as duas línguas a este nível. Esta análise contrastiva foi somente sistematizada no quadro, no final da atividade. Embora o meu objetivo fosse não retalhar a interação oral com explicações linguísticas, penso que uma abordagem indutiva deste fenómeno teria sido definitivamente mais pertinente e conforme aos objetivos inicialmente traçados, pelo que deveria ter deixado que os alunos inferissem as diferenças linguísticas existentes entre as duas línguas, proporcionando assim a abordagem *indutiva* pretendida.

Num segundo momento, propus uma atividade lúdica para consolidar a aprendizagem de um conteúdo gramatical (pronomes pessoais complementos diretos), lecionado pela professora titular da turma, na aula anterior. Consistiu

⁷ Imagem retirada da Internet em : <http://eltalldemuni.blogspot.pt/2009/11/encuentra-wally-en-el-centro-de-la.html>

num *dominó* (**Anexo 8**) que levou os alunos a interagirem oralmente e com entusiasmo numa situação comunicativa real que os obrigava a utilizar corretamente os conteúdos lexicais e linguísticos adquiridos previamente. Desta forma, criei um *output* contextualizado e autêntico que permitiu aos alunos mobilizarem os conhecimentos declarativos para poderem transmitir a sua intenção comunicativa. Foi distribuído a cada aluno uma peça de dominó que apresentava um objeto e uma loja ou serviço. O aluno x devia levantar-se e perguntar aos restantes colegas, por exemplo “ *¿Dónde puedo comprar el periódico?*”. O aluno y que tivesse um quiosque representado num dos lados do seu dominó devia responder “*Lo puedes comprar en el quiosco.*” Por sua vez, o aluno y devia perguntar à turma onde poderia comprar o objeto representado do seu dominó. Desta forma, todos os alunos tiveram que participar e, com mais ou menos orientação da minha parte, conseguiram estabelecer um diálogo real. Como se trata de um nível de iniciação, este exercício gramatical de produção oral foi, evidentemente, semicontrolado pois houve necessidade da ajuda da estrutura-exemplo projetada no quadro. Embora este conteúdo linguístico não esteja diretamente relacionado com o meu projeto, (uma vez que o elemento gramatical em estudo não foi lecionado por mim), considero pertinente referi-lo, pois representa mais um elemento exemplificativo da importância da instrumentalização dos conteúdos gramaticais aquando do ato comunicativo. Por outro lado, realça a pertinência da dimensão lúdica para um aumento significativo da participação ativa e entusiasta dos jovens que poderá levar a uma consolidação mais eficaz das aprendizagens.

Uma vez a turma relaxada e bem-disposta, pedi-lhes para realizarem um exercício que consistia em selecionar num diálogo (**Anexo 9**) a forma verbal que lhes parecesse intuitivamente a mais correta. Com esta tarefa, procurei essencialmente desenvolver o aspeto *indutivo* da minha abordagem.

Com efeito, pretendia que o aluno mobilizasse, inconscientemente, conhecimentos gerados pela sua gramática interna e pelo embrionário sistema de interlengua que já possuía nesta fase da sua aprendizagem. Para a realização do exercício, não lhe foi fornecida nenhuma regra normativa, nem explicação prévia, apenas lhe foi recomendado que recorresse à Língua Materna

3. Lee y completa los siguientes diálogos, seleccionando la forma verbal correcta.
¡Ojo! Las palabras en **negrita** pueden ayudarte.

Diálogo A

- *Perdone/perdona*, ¿la calle Almirante está cerca de aquí?
- No lo sé, lo siento, es que no soy de aquí.
- *Perdone/perdona*, ¿**sabe usted** dónde está la calle Almirante?
- Sí, está muy cerca. *Mire/Mira*, **sigue/siga** todo recto por esta calle y al llegar a la plaza, **coja/coge** la primera calle a la derecha. Esa es la calle almirante.
- Muchas gracias.
- De nada, adiós.



Diálogo B

- *Perdone/perdona*, ¿**sabes** si hay una farmacia por aquí?
- Sí, hay una, pero está un poco lejos. A unos diez minutos andando. *Mire/Mira*, **coja/coge** la segunda calle a la derecha y **sigue/siga** todo recto hasta la plaza de Chueca; **crúcela/crúzala**. Allí está la farmacia.
- Bien, entonces cojo la primera calle a la derecha y...
- No la segunda calle a la derecha.
- Ah, vale. Cojo la segunda calle a la derecha y sigo todo recto hasta la plaza.
- Eso es.
- Muchas gracias.
- De nada.

In Español Lengua Viva 1 (adaptado)

Figura 5: Exercício - “Pedir o dar informaciones espaciales”

Num segundo momento, o aluno devia preencher, de forma autónoma (sem a ajuda do professor), um quadro resumo (**Anexo 9**) com as diversas estruturas que permitem operacionalizar a função “*dar e pedir informaciones espaciales*”, tendo apenas como base de consulta reflexiva, os exercícios realizados e corrigidos anteriormente. Para tal, propus trabalhos de pares para que os alunos fossem capazes de partilhar, comparar e questionar opiniões e ideias. Em seguida, o aluno devia formular hipóteses e discuti-las com os colegas a fim de inferir a construção da nova estrutura de que necessitavam para concretizar o ato comunicativo. Estes foram encorajados para tomarem um papel ativo na sua própria aprendizagem e, desta forma, desenvolverem competências sociais, de comunicação e de resolução de problemas. Obviamente, nesta fase, o meu papel consistiu apenas em orientar e moderar, pois pretendia que os alunos desenvolvessem estratégias de aprendizagem

autónoma que os levassem a refletir sobre a nova estrutura, necessária ao seu objetivo comunicativo imediato. Talvez tivesse sido mais profícuo, para melhor sistematização da matéria, ter anexado às diferentes expressões usadas para “*dar e pedir información*”, uma pequena tabela com a conjugação no imperativo, essencial para a materialização desta função comunicativa. Contudo, como senti essa necessidade *in loco*, recorri ao quadro para realizar a dita sistematização desse tempo verbal.

3.2. ¿Para qué te han servido las formas verbales que has seleccionado?

3.3 En parejas, completad la tabla siguiente

Pedir información espacial	Dar información espacial
<p>USTED</p> <p>➤ Perdón, ¿sabe usted _____?</p> <p>➤ Oiga, por favor, ¿puede decirme si hay...?</p> <p>➤ Muchas gracias.</p> <p>TÚ</p> <p>➤ Perdona, ¿sabes _____?</p> <p>➤ Oye, por favor, ¿puedes decirme dónde hay... / está(n)...?</p>	<p>USTED</p> <p>➤ Sí, claro, mire, siga _____ ↑ , gire _____ ↶ , _____ ↷ la plaza y _____ la primera calle a la derecha.</p> <p>➤ Sí, hay uno/a/os/as cerca/ lejos / al lado / a la derecha/a la izquierda de ...</p> <p>➤ De nada.</p> <p>TÚ</p> <p>➤ Sí, claro, mira, _____ ↑ , _____ ↶ , cruza ↷ la plaza y coge la primera calle a la izquierda.</p> <p>➤ Sí, está(n) cerca / lejos / al lado/ a la derecha/a la izquierda de ...</p> <p>➤ De nada.</p>

In Club Prisma.pt (adaptado)

Figura 6: Esquema-resumo – “Pedir o dar informacionais espaciales”

Como afirma Ellis (2005, p.16) é necessário que o ensino seja orientado preferencialmente para o desenvolvimento implícito da Língua estrangeira, mas isto não deve implicar a marginalização do recurso ao conhecimento explícito. Finalmente, para que os alunos pudessem operacionalizar todas as aprendizagens adquiridas, realizou-se um exercício de produção escrita semidirigida, relacionado com o contexto vivencial do aluno (**Anexo 10**).

Dediquei a segunda aula, subordinada ao subtema “*El Medio ambiente*”, a atividades de compreensão audiovisual e textual, a partir de um teledisco de Shaka & Dres⁸ sobre as alterações climáticas com a pretensão de atingir um duplo objetivo (**Anexo 11**). Por um lado, pretendia que os alunos mobilizassem um conjunto de conhecimentos prévios e transculturais acerca do tema em estudo relacionando e contrastando sistematicamente aspetos socioculturais e linguísticos. O segundo objetivo estava mais relacionado com o tema do meu projeto. Era minha intenção proporcionar momentos de debate através de uma interação oral na qual os alunos eram convidados a exprimir o seu acordo ou desacordo da opinião contrária, utilizando para o efeito várias estruturas tais como “*Estoy de acuerdo / No estoy de acuerdo / Para mí / Yo, creo que... / Yo también creo que...*” Este conteúdo não foi alvo de nenhuma explicação adicional nem aprofundamento gramatical. Pretendia, desta forma, que através da prática e com a ajuda da gramática implícita que possuía, o aluno fosse capaz de levar a cabo esta função comunicativa. Deste modo, procurei garantir a dimensão *integrada* da abordagem gramatical ao não permitir que a interação oral, que se queria o mais espontânea possível, fosse interrompida ou travada por explicações gramaticais, manifestamente desnecessárias. Por esta razão, escolhi apenas as estruturas simples ou orações que exigissem o uso do indicativo. Com efeito, a utilização de construções na negativa (que obrigavam ao uso do conjuntivo) teria levado certamente o aluno a cometer erros e, uma vez que a minha prioridade era não suspender o ato comunicativo, procurei evitar ao máximo a probabilidade de incorreções. Para mim, ignorar ou

⁸ Trata-se de um grupo musical salvadorenho de *Reggaeton*, estilo musical muito em voga junto dos adolescentes. O teledisco integrou a campanha do Ministério do Meio Ambiente de El Salvador de informação sobre os Contaminantes Orgânicos Persistentes, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mymf1bBAXps>.

subestimar o erro, nesta fase inicial da aquisição da segunda língua, também não seria alternativa devido ao risco acentuado de fossilização.

A aula terminou com uma atividade de produção escrita livre e criativa que consistia em completar os diálogos de uma banda desenhada. De uma forma geral, esta sessão decorreu de uma forma muito fluida e com muita participação dos alunos. Penso que isto se deveu, em grande parte, à diversidade e atualidade dos materiais autênticos apresentados (spot publicitário, curta-metragem cómica, banda desenhada, teledisco) assim como ao interesse genuíno destes alunos pela temática ambiental.

A planificação da terceira sessão, ainda relacionada com o *Meio Ambiente*, foi construída em torno da função “*falar de ações futuras*”.

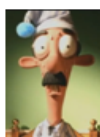
Comecei por apresentar um documento em Power-Point que serviu como base para uma interação oral orientada sobre comportamentos e atitudes ecologicamente (in)corretas e factos curiosos ligados à reciclagem e à contaminação de alguns resíduos.

Com o intuito de manter e até aumentar a motivação e consequente interesse dos alunos relativamente a esta temática, apresentei-lhes a primeira parte de uma curta-metragem bastante cómica, denominada “*Grandes reportajes marcianos*”⁹. Neste documento audiovisual bastante divertido, um investigador marciano descreve as atitudes e comportamentos ambientais do “*Homo Consumus*” que caracteriza como uma espécie em vias de extinção. Este material serviu de base para uma interação oral sobre o filme visualizado e para a realização de exercícios de vocabulário relacionados com o tema (**Anexo 12**).

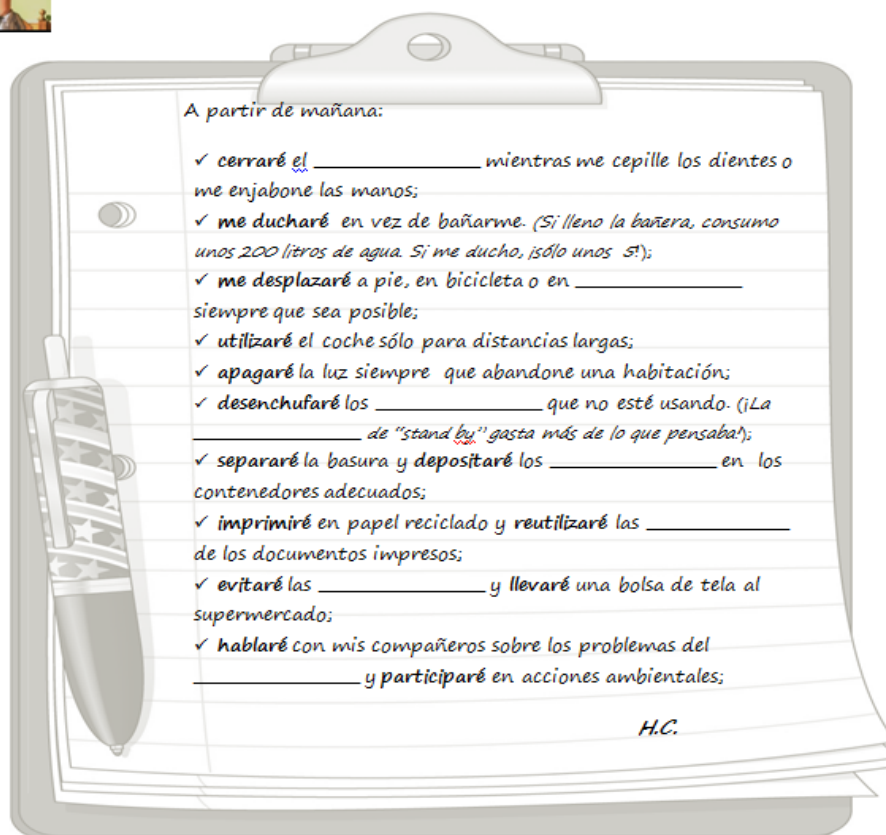
Em seguida, pedi aos alunos para que completassem uma lista de boas intenções futuras que o “*Homo Consumus*” hipoteticamente teria rabiscado num ataque de consciência ambiental. Realçado em letra negrita, a conjugação dos verbos no futuro simples chegava aos alunos através de um *input* escrito, subtilmente introduzido numa função comunicativa cujo principal objetivo era referir ações futuras. Esta atividade de teor nitidamente lexical não pretendia que o conteúdo gramatical fosse o objetivo central do exercício, pelo contrário, era importante que o primeiro contacto que o aluno tivesse com a estrutura se

⁹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=p1AbmNqcz1w>

manifestasse de forma naturalmente diluída e *integrada* no contexto comunicativo. A fim de propiciar um *input* mais eficaz da nova estrutura, procurei enriquecer a atividade com uma interação oral que aproximasse as situações referidas à realidade vivencial do aluno de modo a despertar, nele, interesse e motivação. A atividade terminou com a projeção da segunda parte da curta-metragem na qual o, agora transformado, “*Homo Responsabilus*” adotava, finalmente, comportamentos ecológicos adequados.



2. Asustado por la pesadilla sobre la extinción del hombre, HC (*Homo Consumus*) se ha levantado por la noche y ha hecho una lista de intenciones para cambiar sus actitudes.



2.1 Con el sueño, HC se ha olvidado de algunas palabras. Ayúdalo a completar su lista de buenas intenciones:



Figura 7: Exercício lexical: “Lista de buenas intenciones”

Neste ponto, os alunos apenas tiveram contacto com nova conjugação mas não foram levados a refletir sobre ela de forma explícita. Para concretizar a função comunicativa em estudo, procurei novamente proporcionar aos alunos atividades atrativas com forte cariz lúdico com vista a estimular a participação e despertar neles uma necessidade comunicativa que teriam de suplantar sem a ajuda da tradicional “cábula” gramatical.

Realizou-se, então, um jogo que denominei “*En 2050*” (**Anexo 12**) que consistia em comparar cenários possíveis e antagónicos para o futuro do planeta consoante a humanidade escolhesse agir como “*Homo Consumus*” ou “*Homo responsabilus*” pelo que a turma foi dividida em duas equipas rivais. Com efeito, apercebi-me em sessões anteriores que a dimensão competitiva de uma atividade lúdico-prática estava proporcionalmente relacionada com o grau de motivação e participação destes alunos. Dois a dois, os alunos deviam completar uma frase (aleatoriamente distribuída) sobre o futuro do nosso planeta.



Figura 8: Exemplo dos cartões do jogo “*En 2050*”

Para tal, tinham de mobilizar os seus conhecimentos prévios e formular hipóteses, inspirando-se nos vários *inputs* recebidos e recorrendo à sua língua materna, sempre que possível, por forma a aproveitar a mais-valia da proximidade sistémica das duas línguas relativamente a este ponto gramatical. Contudo, apesar da extrema proximidade das duas línguas no que respeita à conjugação do futuro, os alunos manifestaram ainda alguma relutância intrínseca em socorrer-se da língua materna como estratégia de aprendizagem

válida, como o podem comprovar os resultados do segundo inquérito (**Anexo 14**) analisado no ponto seguinte.

Depois de terem posto em prática as hipóteses formuladas por indução, as suposições eram alvo de comprovação ou reajustamento através de uma correção construtiva. Para evitar frustrações neste processo *indutivo* da aquisição dos conteúdos linguísticos, zelei para que o exercício não contemplasse conjugações irregulares, não previstas no programa do 7ºano. No fim do jogo, procedeu-se à elaboração colaborativa das regras de construção e de uso deste tempo verbal. Os alunos foram alertados para a existência de verbos de conjugação irregular que seriam alvo de estudo nos anos subsequentes e com os quais não se deviam preocupar naquele momento. A falta de sistematização verificada aquando da abordagem da função trabalhada na aula anterior (“*pedir e dar informações*”) foi colmatada, naquele momento, mediante a integração, na ficha de trabalho (**Anexo 12**), de um pequeno quadro-resumo da conjugação verbal no futuro do indicativo que os alunos tiveram que preencher com as formas verbais que tinham utilizado por indução, baseando-se na sua língua materna, ao longo do jogo. No decorrer da aula, fui insistindo repetidamente sobre a utilidade comunicativa da função gramatical em estudo.

3. Para **expresar intenciones, hablar del futuro o hacer predicciones** para el año 2050, has utilizado el futuro simple. Su construcción es muy sencilla. ¿Verdad?

3.1. A partir del ejercicio anterior, **completad, en parejas**, la tabla y la regla siguientes:

El futuro del indicativo se construye con el _____ del verbo seguido de las terminaciones:

____; ás; ____; ____; éis y ____.

VERBOS REGULARES

	RECICLAR	CONOCER	REDUCIR
(yo)	_____	_____	_____
(tú)	reciclarás	_____	_____
(él, ella, usted)	_____	_____	_____
(nosotros-as)	_____	_____	_____
(vosotros-as)	_____	conoceréis	_____
(ellos,-as, ustedes)	_____	_____	_____




Figura 9: Esquema-resumo do futuro do indicativo

Finalmente e uma vez reconstituída a regra com a colaboração de todos, convidei os alunos a aplicarem a nova estrutura num contexto comunicativo diferenciado, permitindo-lhes assim a realização de um *output* agora mais correto, através de uma atividade de expressão escrita (**Anexo 12**), seguida da sua leitura expressiva, para reforçar o *output* nas duas dimensões (escrito e oral).

2.1.4. Avaliação da segunda sequência

De uma forma geral, considero que as atividades introdutórias de motivação assim como os exercícios relacionados com interpretação, léxico e conteúdos socioculturais e interculturais, abordados ao longo desta unidade, decorreram bastante bem. A minha preocupação em abranger todas as competências foi constante, assim como o meu cuidado em estabelecer pontes linguísticas e socioculturais com a língua materna a partir de documentos autênticos e atrativos.

Utilizei sempre estratégias de reforço positivo e de correção construtiva de modo que o aluno tomasse consciência que, como afirma Bianchini (2006):

A correção, tal como o cometimento de erros, faz parte do processo de aprendizagem, portanto não priva o aluno de sua criatividade e confiança, pois a observação dos erros cometidos pelos aprendizes apresenta ao professor o tipo de input compreensível ao qual os alunos necessitam ser expostos (p.22).

Deste modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem de ser encarada como um processo criativo, baseado em formulação de hipóteses, através de um raciocínio lógico e sistemático.

A consolidação das aprendizagens adquiridas em cada aula desta sequência didática consistiu na produção de um texto escrito. De facto, uma vez que, segundo os resultados do inquérito inicial, se tratava de uma das competências em que os alunos manifestaram mais dificuldades ao mesmo nível que a gramática, optei por trabalhá-la no final da aula por considerar que os alunos se sentiriam mais seguros depois de terem praticado os conteúdos léxicos, nociofuncionais e socioculturais necessários para elaboração de um texto escrito, ou mais precisamente, de um ato comunicativo escrito.

Infelizmente, a falta de tempo inerente às atividades terminais não permitiu o apoio individualizado desejável para uma correção mais atenta. No entanto, este acompanhamento foi proporcionado pela orientadora cooperante, professora titular da turma, que procedeu à correção das tarefas finais e à consolidação das aprendizagens através de vários exercícios (escritos e orais) de aplicação das novas estruturas nociofuncionais.

Quanto à abordagem da gramática, tema central do meu projeto, tinha sentido, logo após os percalços vividos aquando da abordagem dos conteúdos gramaticais lecionados na primeira sequência didática, que era urgente o reajuste de algumas estratégias previstas para a implementação do meu projeto.

Verifiquei, em primeiro lugar, que era necessário prever uma preparação preliminar dos alunos para uma mudança tão radical de atitude face a abordagem da gramática. Por isso, em diversas ocasiões, mencionei-lhes que a gramática era apenas mais um instrumento que lhes poderia facilitar a comunicação tal como o léxico ou os saberes socioculturais. Procurei também convencê-los que, ao induzirem, de forma mais ou menos autónoma, as regras de uso ou construção de determinada estrutura ou função, conseguiriam uma maior compreensão e conseqüente interiorização da mesma.

Outra reformulação de estratégias prendeu-se com a elaboração e distribuição de fichas informativas. Decidi não voltar a entregar uma ficha isolada com conteúdos gramaticais como tinha feito aquando da leção da função “*dar conselhos*”, embora esta fizesse parte de uma sequência de atividades que, naquele momento, me tinha parecido coerente e necessário para chegar ao ato comunicativo. Com efeito, a alteração deste pequeno detalhe logístico, que consistiu apenas em evitar a separação física dos conteúdos gramaticais, pareceu ter diminuído o grau de resistência face ao estudo da gramática já diagnosticada no primeiro inquérito e confirmada por observação direta aquando da primeira unidade.

As atividades propostas foram geralmente orientadas por mim, uma vez que se tratava de uma turma de 7ºano, nível iniciação, pouco habituada a usar estratégias indutivas de aprendizagem ou mesmo a raciocinar sobre os conteúdos adquiridos. As minhas orientações, reformulações e correções foram sempre construtivas, no sentido de tentar aproveitar ao máximo as hipóteses

formuladas pelos alunos e insistindo no seu reforço positivo. Talvez tivesse sido mais benéfico se, nesta fase, tivesse utilizado mais a língua materna para que as explicações de gramática funcional fossem verdadeiramente percebidas pelos alunos.

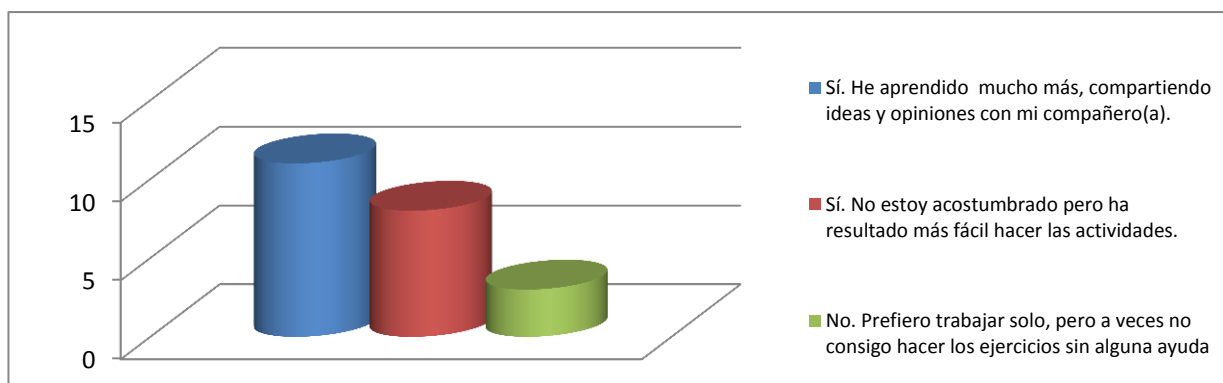
Do segundo momento de autorregulação (**Anexo 14**), aplicado no fim da unidade, considero importante destacar que, no ponto 2, que pretendia averiguar o sentimento do aluno face a abordagem indutiva da gramática, quase 70% (mais 20% do que no 1º inquérito) dos alunos responderam que não sentiam receio em formular hipóteses sobre conteúdos gramaticais, tendo manifestamente percebido que o erro faz parte do processo, sempre em construção, da aprendizagem. Na mesma linha de ideias, quase 70 % (mais 10% do que no 1º inquérito) admitiram que se chegassem às regras pelos seus próprios raciocínios aprenderiam melhor.

Estes resultados demonstram, também, que os alunos ainda não recorrem com naturalidade à língua materna como estratégia de aprendizagem, pois menos de 30% dos alunos admitem tê-lo feito, apesar de os dois sistemas linguísticos se aproximarem bastante no âmbito dos conteúdos gramaticais abordados nesta unidade (*imperativo* [tú y usted] e *futuro simples*).

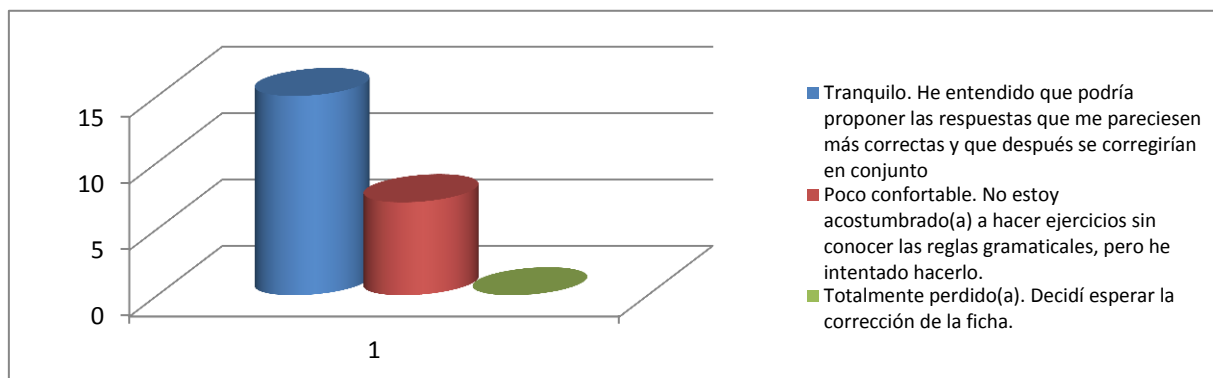
O trabalho de pares sobejamente defendido e recomendado por mim no decorrer das aulas, no sentido de permitir a partilha de opiniões e consequente enriquecimento cognitivo mútuo, continuou a ser bastante forçado, pois ainda cerca de 35% dos alunos confessam não estar habituados a trabalhar com o colega. Finalmente, tal como no 1º inquérito, 80% dos inquiridos continuam a encarar a gramática como uma ferramenta que pode facilitar a comunicação.

Em seguida, apresento os gráficos que serviram de base a esta análise.

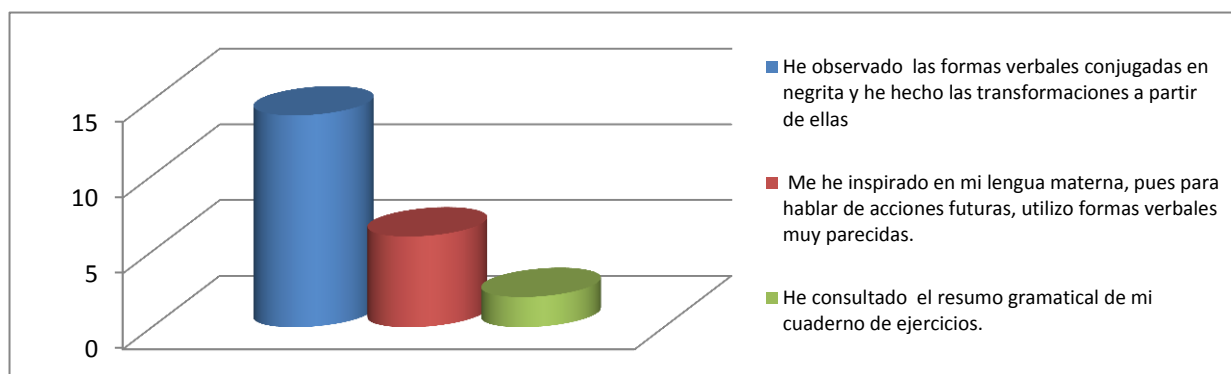
1..¿Te ha gustado trabajar en parejas?



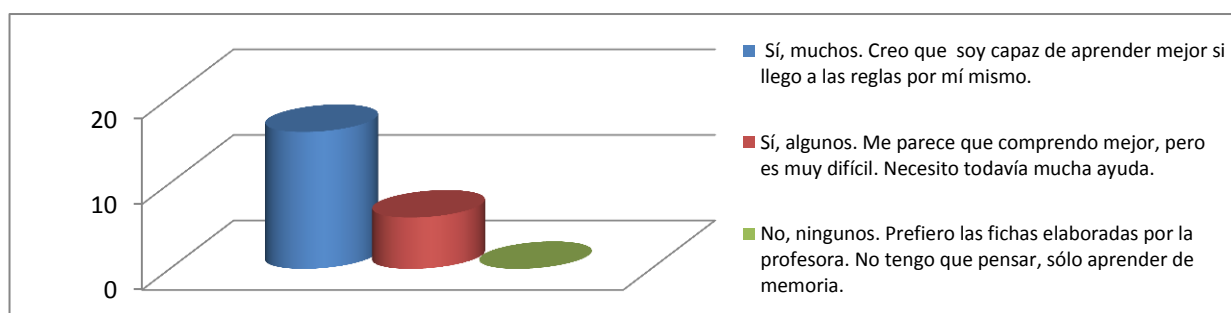
2. Para hacer el juego “En 2050”, no te he dado ninguna ficha informativa gramatical que explicase cómo se construía el futuro. ¿Cómo te has sentido?



3. ¿Qué estrategias has utilizado para hablar de acciones futuras sin ayuda de una ficha informativa?



4. ¿En tu opinión, llegar a la regla gramatical a partir de tus propias reflexiones te ha traído beneficios?



5. ¿Para qué crees que te servirá la gramática comunicativa?

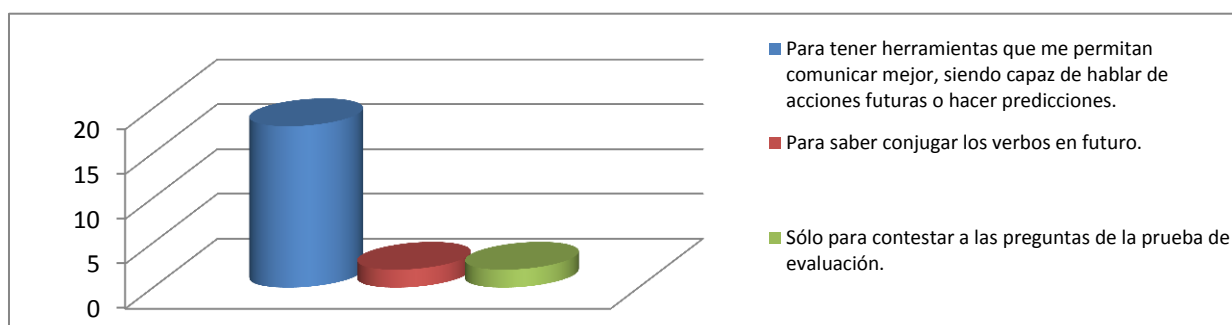


Gráfico 4: Resultados do segundo inquérito de autorregulação

Em suma, posso considerar a avaliação global relativa à implementação do meu projeto nesta sequência didática, satisfatória, apesar do comportamento bastante conversador e irrequeto da turma. Posso ainda avançar que os resultados foram bastante mais positivos do que nas primeiras aulas, pois pareceu-me ter tido mais adesão dos alunos do que na primeira abordagem, embora estes ainda manifestassem alguma resistência em assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem no que respeita à aquisição de conteúdos gramaticais. .

2.1.5. Terceira sequência didática

O tema desta última sequência foi “*Las vacaciones*” foi lecionada em duas sessões. A atividade introdutória desta sequência consistiu na exploração de dois cartazes publicitários autênticos e atuais, em suporte impresso, cujo produto anunciado (viagens) não era de interpretação literal, pelo que os alunos tiveram que formular hipóteses para tentar adivinhar o tema da aula através de uma interação oral que resultou bastante participativa.

Em seguida, foi-lhes projetada uma canção de cariz humorístico (paródia de uma canção sobejamente conhecida e apreciada pelos jovens – “*Waka-Waka*” de Shakira), retirada da Internet¹⁰, que tecia uma crítica contundente aos praticantes de turismo rural. A comicidade dos personagens e o tom sarcástico

¹⁰ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4f5fBoswgrw>

da mensagem divertiram bastante os alunos, deixando-os motivados e descontraídos para as atividades seguintes.

Em seguida, realizaram-se vários exercícios de compreensão leitora seletiva partir da exploração de uma página Web real de arrendamento de casas rurais, “*Casitas Select*¹¹”. Os alunos deviam detetar informações específicas tais como: número de quartos, localização da casa, etc) (**Anexo 15**).

No que respeita ao tema do meu projeto, decidi abordar um ponto gramatical que geralmente acarreta muitos problemas de compreensão e que se integra na funções “expressar grau” com *muy / tan* e “quantidade” com *mucho/tanto*. Com efeito, a homonímia de “*muy*” e “*mucho*” na sua tradução em português (*muito*), levam os alunos a confundir estes dois lexemas com regularidade. As regras explicativas propostas para este ponto gramatical, embora acessíveis pela sua sistematização e ausência de exceções, obrigam os alunos a mobilizarem conceitos transversais como a identificação de classes morfológicas, muitas vezes, deficitários até na língua materna. Mesmo quando estes conhecimentos estão mais ou menos dominados, a reflexão metalinguística obriga a pausas no ato comunicativo que destroem a fluidez e a espontaneidade do discurso e, muitas vezes, a sua efetivação. Pensei, então, em mostrar aos alunos que o sistema linguístico português, ao ser tão próximo do espanhol, poderia ser um aliado na aprendizagem do uso correto destas estruturas gramaticais.

Comecei por, a partir de um diálogo relacionado com o tema e em conjunto com eles, fazer o levantamento das classes morfológicas que se utilizam com “*muy, mucho*” e “*tan, tanto*”. Em seguida, orientei-os para que inferissem autonomamente que os advérbios de intensidade “*muy / mucho*” e o quantificador “*mucho,a,os,as*” podiam ser substituídos respetivamente por “*tan / tanto*” e “*tanto,a,os,as*” sem que estas comutações incorressem em agramaticalidades. Assim, sempre que o aluno duvidasse sobre a utilização de *muy* ou *mucho*, poderia solucionar o problema de sinonímia portuguesa correspondente através de um processo rápido de substituição mental por *tan* ou *tanto*, estes, sim, distintos tanto em espanhol como em português. Evitariam,

¹¹ Disponível em <http://www.casitas-select.es>

deste modo, o recurso a análise morfológica, muitas vezes de difícil realização e de lenta exequibilidade em situação comunicativa. Todo este processo foi explicado aos alunos evitando insistir sobre as terminologias classificatórias dos elementos em questão por considerar-se que não eram pertinentes nesta fase da aprendizagem, nem úteis para a efetivação do processo comunicativo.

3. Lee el diálogo siguiente.



Miguel: ¿No sé qué hacer este verano? Lola, tú que trabajas en una agencia de viajes, ¿qué me propones?

Lola: A ver, ¿qué es lo que te gusta hacer?

Miguel: Pues, ya sabes. Soy **muy** aventurero. Me gusta **mucho** la naturaleza y caminar **muy** tranquilamente por los senderos.

Lola: Si eres **tan** aventurero y si te gusta **tanto** la naturaleza ¿por qué no haces camping una semana en Picos de Europa? ¡Los paisajes son fenomenales!

Miguel: ¡Buena idea! ¿Y tú Paco? ¿Tienes planes para estas vacaciones?

Paco: ¡Pues no! Tampoco tengo ideas. ¿Alguna sugerción para mí, Lola? Verás, yo, quiero conocer a **muchas** chicas guapas en la playa y salir **mucho** por la noche. Sabes que soy muy extrovertido.

Lola: ¡Ah, Ah! Si eres **tan** extrovertido y te gusta **tanto** salir por la noche, tengo el destino ideal para ti: Ibiza. Pero cuidado, con **tantas** chicas guapas, ¡no te olvides visitar la isla, es hermosísima!

Paco: ¡Guay! Pasaré por tu oficina para hacer mi reserva.

3.1 En parejas, **fijados** en las palabras destacadas en negrita y **subrayad** las palabras con las que están asociadas.

3.2 Ahora, **completad** la tabla siguiente:

Grado	Cantidad	
Adjetivos y adverbios	Verbos	Nombres
Invariable		Variable
	<i>mucho</i>	
<i>tan</i>		<i>tanto, a, os, as</i>

Figura 10 : Exercício – “Muy / mucho”

O objetivo que pretendi alcançar com este exercício, mediante uma análise contrastiva embora superficial, foi essencialmente fazer com que os alunos compreendessem que o uso da língua portuguesa podia ser pontualmente uma mais-valia e que não deviam encará-la como um entrave ou um tabu no processo de aprendizagem duma língua vizinha. Com efeito, a proximidade sistémica dos dois idiomas pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar na

indução das construções e das regras gramaticais e no consequente desenvolvimento da gramática implícita e interiorizada do aluno.

Seguiram-se com alguns exercícios realizados oralmente e em conjunto de modo que os alunos aplicassem este truque gramatical para conferir a sua validade em contexto comunicativo. Verificou-se, evidentemente, que este tipo de atividade mental necessita muito treino até se tornar automatizada.

Como já sucedeu nas aulas anteriores, terminou-se com um exercício de produção escrita livre (redação de uma mensagem eletrónica) que permitiu que os alunos mobilizassem não só todos os conteúdos lexicais, socioculturais e gramaticais adquiridos ao longo da sessão mas também a sua criatividade. A escolha do tipo de texto teve em conta as vivências quotidianas dos alunos que, frequentemente, utilizam este meio de comunicação.

A última aula foi dividida em duas partes. A primeira, de teor claramente, sociocultural, tratou de um fenómeno cultural cada vez mais na ordem do dia, “*El Camino de Santiago*”. Mais uma vez, os alunos tiveram que adivinhar o tema da aula a partir de um vídeo promocional do *Xacobeo 2010*¹², ponto de partida para uma interação oral bastante participativa e uns exercícios de vocabulário relacionados com o “Caminho” (**Anexo 16**). A escolha deste tema prendeu-se, essencialmente, com a permanente preocupação em aproximar-me da realidade dos alunos. Com efeito, a partir de uma seleção de fotografias, não só demonstrei aos alunos que o Caminho, ícone da cultura espanhola, tem uma presença fortemente marcada em Portugal, como lhes revelei, para a surpresa de muitos, que o trilho passava junto à vedação da escola.

Em seguida, procedeu-se à exploração de diversos documentos que abordavam diferentes aspetos do Caminho. Os materiais, embora primassem pela variedade, autenticidade e atualidade, pecaram manifestamente por excesso. Penso que, por se tratar de um assunto ao qual confiro grande importância, me deixei levar pelo entusiasmo e não realizei uma seleção criteriosa de materiais, considerando todos igualmente pertinentes. A ânsia de em cada aula abranger todas as competências de língua também condicionou a minha decisão de não excluir nenhum documento. Assim, os alunos tiveram que

¹² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zajitC88qFA>

realizar vários exercícios de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita e de léxico a partir de uma reportagem televisiva da TVE¹³, da página da rede social Facebook oficial do “Camino Xacobeo”¹⁴ e ainda da página Web oficial da Oficina de Peregrinos de Santiago de Compostela¹⁵. Felizmente, uma interação oral entusiasta, natural e contínua acerca do Caminho e o contacto direto com objetos símbolos de Santiago (Concha, Compostela, Credencial) permitiram atenuar a redundância temática dos exercícios (**Anexo 16**).

Foi na segunda parte da aula que abordei, pela última vez, conteúdos gramaticais. Criei um jogo que denominei “*!Ponte en camino!*” (**Anexo 17**) que passo a descrever. Os alunos, divididos em 2 equipas, deviam responder corretamente a perguntas a fim de conquistar etapas até chegar ao destino (Santiago de Compostela). As equipas eram subdivididas em pares, pois voltei a insistir sobre a importância do trabalho colaborativo como promotor de aprendizagens mutuamente enriquecedoras. Cada par de alunos tinha que responder a 1 pergunta de cariz cultural e outra relacionada com um conteúdo gramatical trabalhado ao longo das minhas intervenções. Para cada pergunta de cariz gramatical, era apresentado um contexto comunicativo, no qual os alunos tinham que utilizar adequadamente uma estrutura gramatical trabalhada previamente em aulas anteriores. Os alunos dispuseram de cerca de 10 minutos para encontrar as respostas, mediante a consulta das fichas realizadas, desenvolvendo assim a sua autonomia e consequente participação ativa no processo de aprendizagem.

<p>Encuentras a un peregrino bastante mayor que te pregunta: <i>-¿Oye, sabes dónde está el Albergue de Marinhoas?</i> Dale las siguientes indicaciones:</p> <p>R: <i>¡Sí, claro! (Girar) a la izquierda y (seguir) todo recto!</i></p>	<p>Tienes ganas de hacer el Camino de Santiago. Expresa tu intención de buscar informaciones en internet, utilizando el futuro simple.</p> <p>R: <i>En breve, (enviar) un correo electrónico a la asociación “Via Veteris”.</i></p>
--	--

Figura 11: Exemplo dos cartões com perguntas de gramática

¹³ Disponível em: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-magia-del-camino-santiago/837099/>

¹⁴ Disponível em: <http://www.facebook.com/CaminoXacobeo>

¹⁵ Página adaptada, disponível em: www.peregrinosantiago.es

O caráter lúdico e competitivo desta atividade motivou todos os alunos (sem exceção) a participarem com entusiasmo, procurando acertar nos desafios gramaticais para não prejudicar a equipa. A cada equipa era entregue uma credencial idêntica às oficiais, na qual se colocava um carimbo autocolante sempre que superavam uma etapa, respondendo corretamente às duas perguntas (sociocultural e gramatical). Venceu a equipa que, após conseguir ultrapassar as 6 etapas, preencheu a credencial e chegou primeiro a Santiago. No final, para culminar a “nossa caminhada” entreguei a cada aluno uma Compostela (com o nome em latim ou latinizado) como prova da sua performance.

2.1.6. Avaliação da terceira sequência

O balanço destas duas últimas aulas foi bastante positivo. Como já referi anteriormente, a última aula foi claramente a que mais satisfação me deu, tanto na fase da sua preparação como na intervenção propriamente dita. O empenho e a entrega que lhe dediquei surtiram efeitos muito compensadores. Verifiquei que o caráter motivador que conferimos a uma atividade não só influencia o desempenho dos alunos, mas também o do professor. O entusiasmo que o professor veicula numa aula pode, indubitavelmente, ter efeitos contagiosos. Contudo, tenho a perfeita consciência que muitos outros fatores, que nem sempre dominamos, podem condicionar o normal desenrolar de uma aula, por mais motivados que estejamos.

Em relação ao estudo da gramática, na primeira aula desta sequência procurei, essencialmente, abordar o caráter contrastivo e *indutivo* do estudo da competência linguística, procurando demonstrar aos alunos a importância do recurso à gramática implícita, que muitas vezes é construída a partir da Língua Materna e que, no caso do Português, pode ser de grande utilidade na instrumentalização do conhecimento declarativo.

Na segunda aula, pretendi confirmar a importância da roupagem *atrativa* de uma atividade de teor gramatical para diminuir a resistência dos alunos face a esta e, até, motivá-los a participar ativamente ao acrescentar-lhes uma pitada de competitividade. A necessidade de comunicação, compelida pela vontade em

participar com sucesso na atividade lúdica, leva o aluno a desenvolver estratégias de aprendizagem e de autonomia que, noutro contexto mais sério, provavelmente não se sentiria tentado em procurar.

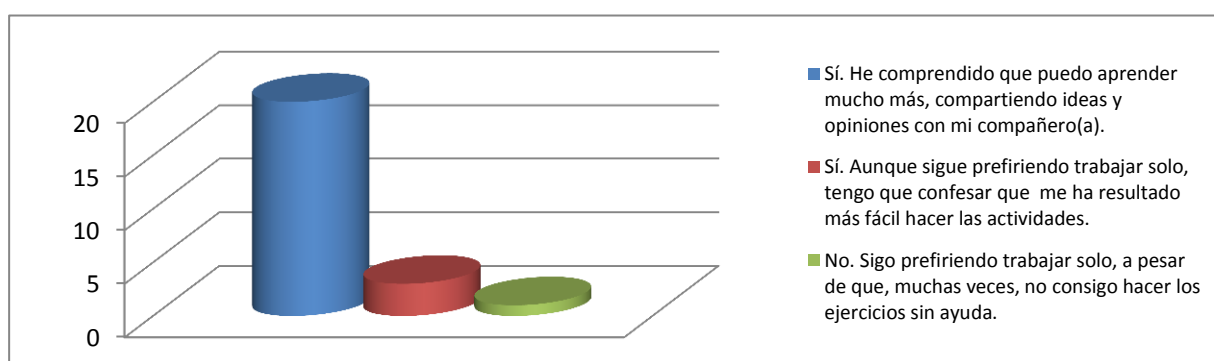
No final desta sessão, apliquei o último inquérito (**Anexo 18**) que, além de pretender que, tal como nos anteriores, os alunos refletissem sobre a abordagem comunicativa da gramática realizada nesta última sequência, tinha como principal objetivo, levá-los a tomar consciência da evolução (ou não) da sua postura face a gramática ao longo das sessões por mim lecionadas. Verifiquei que cerca de 83% dos alunos (mais 30% do que no primeiro inquérito) compreenderam, finalmente, a importância de trabalho colaborativo, encarando-o como uma mais-valia para o desenvolvimento da sua autonomia e melhoria da sua aprendizagem.

Além disso, a atitude de tranquilidade face à exigência cognitiva da aprendizagem indutiva dos conteúdos gramaticais abrangia, no final da implementação do projeto, cerca de 70% dos alunos (mais 30% do que no inquérito inicial). Estes resultados indicam uma evolução significativa relativamente à relutância inicialmente manifestada face a gramática indutiva. O mesmo número considerou também este tipo de abordagem como o mais eficaz para uma melhor interiorização e compreensão dos conteúdos gramaticais.

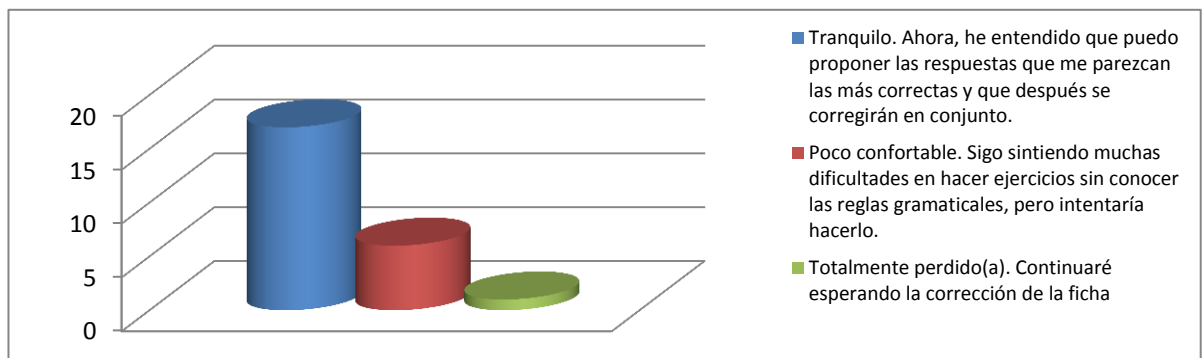
Registei ainda que 55% dos alunos (mais 25%, do que no inquérito anterior) considerava o recurso à língua materna, uma estratégia válida para melhor compreender as estruturas gramaticais em espanhol, pelo que, aqui também, se verifica uma consciencialização mais generalizada da importância do português para a construção da gramática implícita do aluno.

Também se mantiveram os cerca de 80% alunos que acreditavam desde o primeiro inquérito que a gramática deve ser encarada como um instrumento que lhes permitirá comunicar em situações reais.

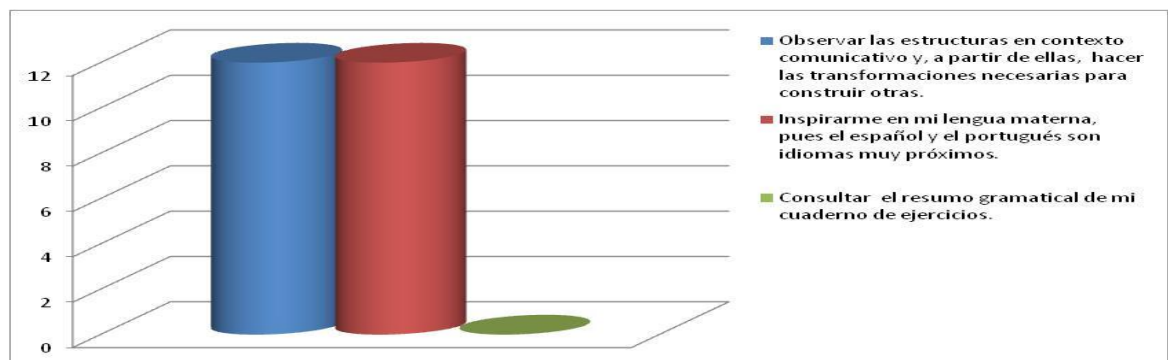
1. *¿Has comprendido por qué es importante trabajar en parejas?*



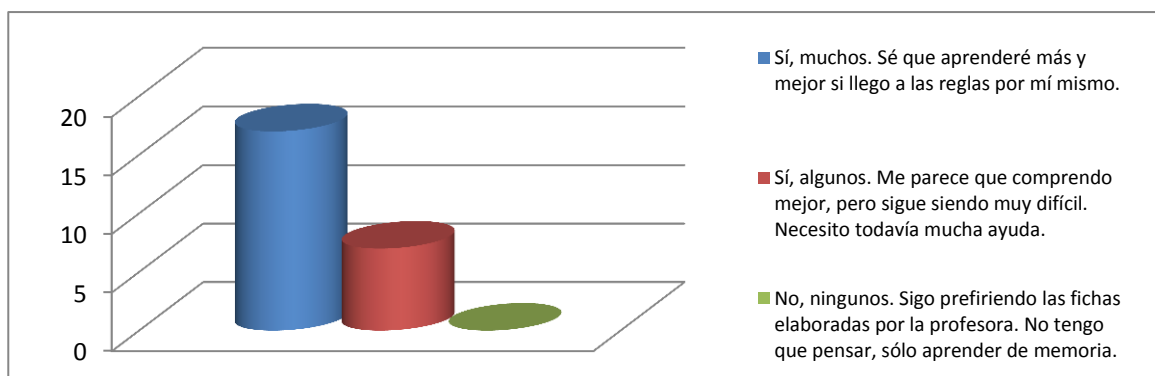
2. *Para hacer el juego “En 2050”, no te he dado ninguna ficha informativa gramatical que explicase cómo se construía el futuro. ¿Cómo te has sentido?*



3. *¿Qué estrategias podrás utilizar en tus aprendizajes futuros para comprender estructuras gramaticales en español?*



4. *¿En tu opinión, llegar a la regla gramatical a partir de tus propias reflexiones te ha traído beneficios*



5. *¿Para qué crees que te servirá la gramática comunicativa que has aprendido?*

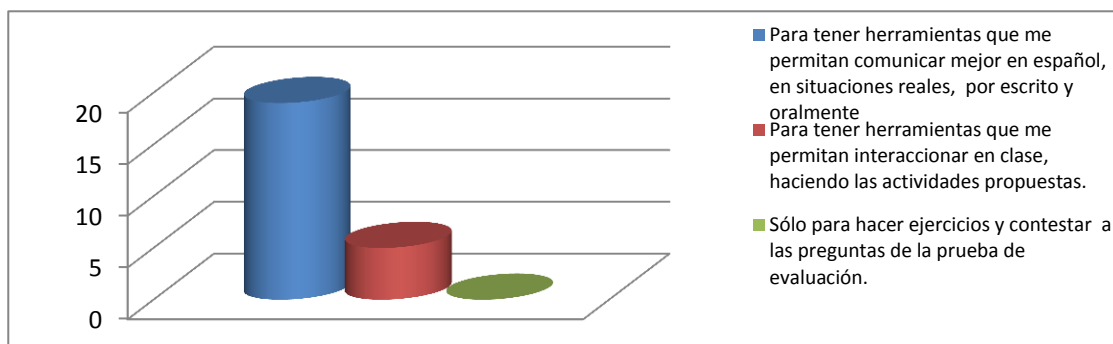


Gráfico 5: Resultados do terceiro inquérito de autorregulação

2.2.Síntese avaliativa do projeto

Após a análise de todos os dados recolhidos e reflexões realizadas, procederei a avaliação global da implementação do meu projeto.

Quando decidi abordar o tema da gramática no meu projeto, muitos foram os conselhos de amigos para não enveredar por este tema. As razões eram várias: seria um tema difícil, aborrecido e pouco atrativo para os alunos. Verifiquei, então, que os preconceitos que os meus alunos apresentavam em relação à gramática, estavam generalizados e não se cingiam a uma faixa etária específica. A gramática tinha-se transformado no “lobo mau” das Línguas. Mesmo aqueles que, tal como eu, eram apreciadores das relações sistémicas que se escondem por trás de um idioma, atribuíam à Gramática uma faceta enfadonha e assustadora que condicionaria a adesão dos meus alunos às atividades propostas.

No entanto, não quis dar ouvidos e segui em frente com a minha ideia. Estava determinada em provar a todos que a gramática podia ser muito apelativa. Além disso, tudo o que havia aprendido sobre as novas abordagens comunicativas permitir-me-iam ilibar a gramática de todos essas acusações injustas. Os meus alunos iriam descobrir que as competências linguísticas eram ferramentas essenciais para possibilitar a comunicação; iriam perceber que não precisavam de decorar todos os tempos verbais nem classificar morfologicamente todas as palavras para aprender a falar uma língua nova;

iriam descobrir o funcionamento da língua através da formulação de hipóteses e comparação de resultados com os colegas; iriam aprender comunicando e divertindo-se. O meu objetivo era triplo: abordar a gramática de uma forma *integrada, indutiva e atrativa*. Estava confiante... demasiado confiante...

O meu primeiro objetivo era *integrar* a gramática nas diferentes competências linguísticas, removendo-lhe definitivamente o seu carácter estanque e sectorizado. Pretendia que os alunos encarassem a gramática como um instrumento, uma ferramenta útil para operacionalizar o ato comunicativo e não como apenas um conteúdo paralelo que apenas servisse para aplicar nas provas de avaliação. Procurei, assim, dar especial ênfase aos aspetos nociofuncionais, integrando-os sempre num contexto real de comunicação, para que os alunos entendessem a necessidade do domínio de algumas estruturas gramaticais para possibilitar a comunicação. Em suma, queria que eles tomassem consciência “que a gramática no es una simple parte de una lengua, sino el propio tejido de esa lengua” e “que si comunicamos unas mentes con otras es gracias a la gramática” (Llopis-García, 2012, p.31)

Desta forma, desenvolvi atividades que lhes permitiram contactar com as novas estruturas relacionadas com o ato de fala e só após um reiterado *input* autêntico oral ou escrito, lhes propunha que tentassem aplicá-los em contextos diferenciados, mas sempre tendo em vista a mesma finalidade funcional. Esta abordagem proporcionava aos alunos um conjunto amplo de instrumentos para levar a cabo um determinado ato de fala. Esta panóplia instrumental englobava não só estruturas gramaticais diversas (ainda que não trabalhadas exaustivamente) como também léxico e, sempre que necessário, outros aspetos extralinguísticos. Pois, como prevê o programa oficial de Espanhol homologado pelo Ministério da Educação (1997) português:

Assim, ainda que se desenvolvam atividades específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando sinergicamente todos os conteúdos do currículo (...)

É necessário salientar que é através da integração dos mesmos [conteúdos] que o aluno desenvolve a sua competência comunicativa, sendo portanto necessário criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não linguísticos (pp.29-30).

De uma maneira geral, os alunos interiorizaram com alguma facilidade que a gramática era um instrumento essencial para conseguir uma melhor comunicação tanto oral como escrita, pois nos três inquéritos de autorregulação 80% dos alunos foram dessa opinião.

No entanto, não posso deixar de observar que a estrutura da prova de avaliação e os critérios definidos e aprovados em reunião de Departamento de Línguas da escola onde realizei o estágio não se coadunavam com a abordagem comunicativa que tentei implementar nas minhas aulas. Ao ser conferido 40% à avaliação da aplicação dos conteúdos morfosintáticos (léxico/gramática) na prova de avaliação, os professores vêm-se obrigados a trabalhar a gramática em aula a partir de exercícios que revestem geralmente um formato estruturalista (conjugação, preenchimento de espaços em branco, associação, etc...), encarando esta escolha como única maneira de os preparar adequadamente para uma ficha de avaliação. Com efeito, torna-se mais fácil comprovar as aprendizagens adquiridas a partir de exercícios que permitam uma avaliação mensurável e, por isso, mais justa e objetiva. Torna-se evidente que o ideal seria valorizar o correto uso de estruturas gramaticais inseridas num contexto comunicativo, mas como fazê-lo sem incorrer em subjetividades?

Quanto à abordagem *indutiva* percebi, logo na minha primeira intervenção, que a luta que estava prestes a travar não seria nada fácil, como descrevo mais pormenorizadamente no capítulo anterior. Não tinha tido em conta algumas condicionantes que pudessem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, devia ter indagado sobre o quão preparados estariam os meus alunos para uma mudança tão radical na abordagem da Gramática. Refiro-me, de modo particular, à surpresa e resistência manifestadas perante a necessidade de induzir uma regra gramatical. Os meus alunos não estavam habituados a participar tão ativamente na aprendizagem da gramática. Devia ter equacionado que eles iriam necessitar de um período de adaptação e de muita orientação. Pois, embora a professora titular da turma também tentasse pontualmente abordar a gramática de forma indutiva, a falta de tempo para a sua prática sistemática, obrigava-a a recorrer a esquemas dedutivos, seguidos dos tradicionais exercícios de aplicação. Tratava-se de um processo formatado

e rotineiro que proporcionava segurança aos alunos na realização das atividades propostas e no posterior estudo para a prova de avaliação.

Percebi, então, que não podia ser tão idealista e que devia apostar numa maior orientação dos alunos aquando da indução de regras gramaticais, convencendo-os paulatinamente que se as descobrissem autonomamente ou com ajuda de um colega, poderiam interiorizá-las com mais eficácia. Aos poucos, os alunos foram constatando que, ao refletir sobre o funcionamento da Língua, formulando hipóteses e comparando-as com as dos colegas, compreendiam melhor e, conseqüentemente, interiorizavam melhor a nova estrutura/regra. De facto, o inquérito final (**Anexo 16**) regista que 70% dos alunos consideraram que chegar às regras pelas suas próprias reflexões lhes permitiam aprender mais e melhor. A mesma percentagem de alunos acabou por se sentir tranquilo em formular hipóteses e corrigi-las em conjunto, ao passo que, no início do ano, mais de metade da turma se sentia pouco confortável com esta nova abordagem. Estes dados permitem-me afirmar que houve uma evolução da atitude dos alunos face à gramática *indutiva*. Contudo, e por se tratar de alunos ainda muito jovens e pouco habituados a raciocínios indutivos, teria sido necessário insistir com mais atividades orientadas, até atingir o grau de autonomia desejado. Além disso, os condicionalismos habituais de escassez de tempo e extensão do programa limitam sobremaneira a implementação deste tipo de abordagem como prática diária e sistemática.

Finalmente, o meu terceiro objetivo pretendia tornar a gramática mais *atrativa* e penso, sinceramente, tê-lo atingido com algum sucesso. A partir da segunda unidade, procurei introduzir atividades lúdicas para trabalhar os aspetos linguísticos. O objetivo principal prendia-se com estimular a participação dos alunos levando-os a expressarem-se num contexto comunicativo recreativo de uma forma mais espontânea e divertida. Ao conferir uma roupagem atrativa e lúdica a algumas tarefas gramaticais, penso ter diminuído significativamente a resistência dos alunos face ao estudo da gramática. A participação dos alunos foi sempre muito entusiasta e a vontade de responder ao desafio, aguçada pela competitividade, proporcionou interações muito interessantes. O aluno, incitado a encontrar respostas, constrói de forma voluntária e consciente, esquemas de raciocínio que lhe permita resolver as situações comunicativas que lhe são

propostas. Com efeito, como afirma Fernández (1987) é muito importante “que no se desarrolla el lenguaje sino a partir de una necesidad de comunicación y que esta necesidad está íntimamente relacionada con los intereses y experiencias de la persona” (p.75).

Creio que a atividade lúdica em contexto escolar tem por função fundamental, a motivação e a suscitação do desejo de aprender, mas permite também ao aluno desenvolver outras competências transversais como a autonomia, o respeito pelas regras e também pelos outros. Como sintetiza Moreno (2002), as atividades lúdicas favorecem:

- *el contacto entre alumnos nuevos / la ruptura del hielo*, es decir, la cooperación social, una de las estrategias indirectas de aprendizaje y comunicación;
- *la confianza y la desinhibición* para expresarse al bajar el nivel de ansiedad, que es otra de esas estrategias;
- *la capacidad creativa*;
- *la puesta en práctica o el refuerzo* de lo aprendido, estrategias cognitivas tan necesarias como las afectivas. (p.196)

Os três jogos que propus, no decorrer das minhas aulas, o “*Dominó de la ciudad*” (**Anexo 8**) para rever os Pronomes Complementos Diretos; “*En 2050*” (**Anexo 12**) para induzir a construção do Futuro simples; “*¡Ponte en camino!*” (**Anexo 15**) para rever toda matéria gramatical e/ou nociofuncional trabalhada nas minhas aulas surtiram efeitos muito positivos, como comprovaram diversas reflexões pessoais dos alunos (Exemplo em **Anexo 16**) recolhidas no último inquérito de autorregulação (v. 2.1.6). Devo também confessar que, desde a concetualização até à implementação do jogo, passando pela construção manual dos materiais lúdicos, todo o processo me proporcionou uma indiscreta satisfação.

Posso concluir que, do triplo objetivo a que me tinha proposto: abordar a gramática de uma maneira *integrada, indutiva e atrativa*, penso ter alcançado algum sucesso no primeiro e no último aspeto. Porém, esperar que alunos do sétimo ano de escolaridade fossem capazes, no atual contexto de facilitismo do sistema educativo, de chegar a uma regra gramatical por si-mesmos, foi, claramente, demasiado ambicioso da minha parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora de Língua Estrangeira (Francês) há mais de uma década, o problema com o qual mais frequentemente me deparei aquando da lecionação das minhas aulas, foi, indubitavelmente, a resistência constante dos meus alunos face à gramática. Consideravam-na aborrecida, difícil e inútil. Até certo ponto, concordava com os dois primeiros epítetos. A minha “escola gramatical” havia sido bastante tradicional e, convencida da eficácia do método dedutivo, bombardeava os meus alunos com exercícios estruturalistas e fichas informativas. Considerava-os um mal necessário. Contudo, procurei sempre atualizar-me e tornar as minhas aulas bastante atrativas, utilizando documentos autênticos e materiais motivadores, mas, no que diz respeito à gramática, não sabia como abordá-la de outra forma.

Quando ingressei na licenciatura de “Línguas e Literaturas Europeias (*minor* Espanhol)”, ouvi, pela primeira vez, falar do método comunicativo. E tudo fez sentido. A gramática estava ao serviço da língua e não o inverso. Pretendia-se que os alunos aprendessem gramática em contexto real de comunicação, com todos os aspetos sociolinguísticos e pragmáticos inerentes ao ato comunicativo. Deveriam ser capazes de comunicar numa língua estrangeira e não apenas recitar mecanicamente conjugações e regras memorizadas. Era a resposta que eu procurava. Fiquei ainda mais surpresa (e envergonhada pela ignorância) quando me apercebi que esta nova abordagem não era específica do ensino do Espanhol, mas era recomendada para todas as línguas europeias através o Quadro Comum de Referência para as Línguas que datava já de 2001. Senti-me totalmente desatualizada, ultrapassada e frustrada, mas simultaneamente entusiasmada por ter a oportunidade de pôr em prática estas novas metodologias. Indaguei juntos dos meus colegas de profissão e verifiquei que, na sua generalidade, todos lecionavam gramática “à moda antiga”. Apercebi-me então da discrepância que existia entre a nossa prática docente e as novas abordagens recomendadas pelo projeto geral de política linguística do Conselho Europeu no sentido de uniformizar diretrizes no contexto europeu.

Por essa razão, quando me foi dada a oportunidade, no âmbito deste novo modelo de Estágio Profissional, de implementar um projeto no qual pudesse

aprofundar uma valência do ensino das línguas, não hesitei: seria a Gramática. Sabia que não seria tarefa fácil, que teria que lutar contra preconceitos enraizados e ódios antigos, mas as aprendizagens realizadas ao longo dos diferentes módulos e submódulos que integram este mestrado abriam-me novos horizontes e eu estava decidida a desbravá-los. Creio que a *relevância* do meu projeto reside precisamente na necessidade premente de pôr fim a essa disparidade e de aproximar a prática docente, nomeadamente no que concerne ao ensino dos diferentes domínios da língua (compreensão, interação e produção oral e escrita), às novas abordagens comunicativas na sua verdadeira essência.

Na implementação do meu projeto, tentei nunca perder de vista os objetivos que tinha pré-estabelecido na hora de planificar as minhas aulas, procurando fazê-lo com o máximo de rigor científico através de pesquisas diversas que orientassem e fundamentassem as minhas posições. Após os percalços vividos na primeira aula de implementação do meu projeto, procedi à reformulação das estratégias da minha intervenção, reajustando-as às competências cognitivas dos meus alunos. Ao longo da minha intervenção pedagógica, preocupei-me constantemente em apresentar documentos autênticos e atuais que fossem ao encontro dos gostos e interesses dos meus alunos, garantindo, assim, a sua permanente motivação e estimulando uma maior participação ativa de todos. Outra das minhas preocupações depreendeu-se com o desenvolvimento de uma consciência de identidade linguística e cultural mediante a confrontação com a língua estrangeira e as culturas que esta veicula através de uma constante abordagem contrastiva.

Quanto ao relacionamento com alunos, penso que foi bastante satisfatório pois o ambiente na sala de aula foi geralmente descontraído, promovendo uma interação abundante e espontânea. Procurei sempre garantir que os alunos participassem todos, sem exceção, não deixando para segundo plano alunos menos motivados e interessados. Tentei, também, orientar, de uma forma mais individualizada, os alunos que manifestavam mais dificuldades.

Para garantir um acesso às aprendizagens realizadas em sala de aula, construí um blogue, <http://7bespanolesposende.blogspot.pt/>, que permite aos alunos consultarem, fora do contexto escolar, os conteúdos lecionados e

reverem documentos audiovisuais trabalhados sempre que o desejarem. Através deste recurso eletrónico, também sugiro propostas para uma ampliação dos conhecimentos, através de hiperligações para atividades interativas de consolidação de aprendizagens e para páginas de internet com conteúdos suplementares relacionados com a matéria dada.

Ao contrário do que tinha previsto quando ingressei neste mestrado, a formação que dele recebi proporcionou bem mais do que uma atualização dos meus conhecimentos didáticos e pedagógicos. Constituiu, na verdade, uma autêntica revolução na minha maneira de encarar o ensino de uma língua estrangeira. Aprender uma língua só pode fazer sentido se ela servir para comunicar e para agir. Esta premissa obrigou-me a redirecionar radicalmente as minhas metas e a rever uma década de procedimentos infrutíferos. Aprendi também que devo estar mais atenta às novas teorias de educação, nomeadamente, no que concerne ao ensino das Línguas, pois diariamente surgem novas ideias, conceitos e abordagens que podem ajudar a minha prática docente.

No que respeita ao meu projeto propriamente dito, verifiquei que é possível ensinar gramática de uma forma *integrada, indutiva e atrativa*, embora isso exija muito mais trabalho por parte do docente que deve selecionar criteriosamente os conteúdos essenciais à operacionalização do ato comunicativo e refletir sobre a forma mais motivadora de os lecionar. Contudo, também me apercebi que a abordagem indutiva deve ser progressiva e muito orientada, nomeadamente com alunos do ensino básico.

As *dificuldades* que eu senti estiveram essencialmente relacionadas com a falta de tempo para me dedicar mais ao meu projeto e ampliar mais os meus conhecimentos teóricos relativos ao ensino da gramática. Embora a culpa não possa ser imputada ao desenho curricular do Mestrado que, naturalmente, não pode ter em conta o facto de muitos dos mestrandos serem estudantes-trabalhadores, a verdade é que a minha situação profissional condicionou em certa medida a minha prestação académica. Independentemente da minha situação particular, penso que seria vantajoso para todos, se os módulos 1 e 2 que integram a UC Estágio pudessem ser lecionados integralmente no 3º semestre. Com efeito, as aprendizagens valiosas que neles realizamos

revelaram-se muito pertinentes mas teriam sido bem mais úteis e benéficas se as tivéssemos adquirido antes da intervenção pedagógica propriamente dita.

Contudo e apesar das dificuldades, procurei sempre dar o meu melhor, nunca esquecendo que é preciso aprender sempre mais para ensinar melhor.

E, independentemente do impacto relativo que a minha intervenção possa ter tido junto dos alunos nela envolvidos, posso afirmar que, como professora, esta formação reformou radical e profundamente a minha atuação pedagógica, nomeadamente, no que concerne ao ensino da Gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besse, H.; Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier (Col. L.A.L.).
- Bianchini S. (2006). “Concepções de erros no ensino de línguas”. In *As letras e o seu ensino - anais da IX Semana de Letras*, promovido pelo Departamento de Letras – UFOP a 19 a 21 de novembro de 2006, 522-524. Acedido em 29/08/2012 em http://www.ichs.ufop.br/delet/images/as_letras_e_o_seu_ensino_anais_ix_semana_de_letras.pdf
- Canale. M.; Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 111, 1-47.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.(1994) . *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Acedido em 04/09/2012 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa.
- Córtex, M (2005). “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?”. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 28, 89-108. Acedido em 10/09/2012 em http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Wellington: Departamento Técnico do Ministério da Educação da Nova-Zelândia. Acedido em 04/09/2012 em http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-edEle/Biblioteca/2006BV_05/2006BV05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029

- Estaire, S. (2000). "Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)", em *Didactired* – Centro Virtual Cervantes. Acedido em 05/09/2012, em <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Fernández, S. (1993). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Franco, A. (1989). "A gramática no ensino das segundas línguas". *Revista da Faculdade de Letras : Línguas e Literaturas*, série II, vol. 06, 59-116. Acedido em 29/08/2012 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>
- Gutiérrez, E. (2005). "Cómo integrar los contenidos nociofuncionales en nuestras programaciones: Criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 363-371. Universidad de Oviedo. Acedido em 27/08/2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0361.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Acedido em 6/09/2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Llopis-García R.; ESPINOSA, J.; CAMPILLO, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen,
- Martín, M. A. (2008). "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE". *OGIGIA - Revista electrónica de estudios hispánicos*, 29-411. Acedido em 07/09/2012 em http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf
- Martínez, P. (2009). "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de ELE". *MarcoELE - revista de didáctica ELE*, núm. 9, 165-180. Acedido em

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martinezgila.pdf

Matte Bon, F. (2004). "Los contenidos funcionales y comunicativos". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*. 811-834. Madrid: SGEL. Acedido em 05/09/2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/description_comunicativa/matte2_01.htm

Matte Bon, F. (2010). "De nuevo la gramática". *MarcoELE- revista de didáctica ELE*, núm. 8, 246-266. Acedido em 06/09/2012 em <http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ministério da Educação (1997). *Departamento do Ensino Básico – Programa de Espanhol*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.

Ministério da Educação (2012). *Metas de Aprendizagem 3.º Ciclo – Espanhol LEII*. Acedido em 03/09/2012 em: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/3_ociclo_Espanhol_LEII.pdf

Moreno, C. (2002). Actividades lúdicas para la clase de E/LE. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 195-207. Acedido em 29/08/2012 em <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/tallercm.pdf>

Moreno, C. (2005). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 599-612. Sevilla: Servicios de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Acedido em 4/09/2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf

Morgádez, M.; M.Moreira, M. ; Meira; S (2006). *Español 1 – Nivel elemental*.
Porto: Porto Editora

Ortega, J. (2009). “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE”. *MarcoELE- revista de didáctica ELE*, núm. 8, 1-16. Acedido em 05/09/2012 em http://marcoele.com/descargas/8/Jenaro.Ortega_Consideraciones.pdf

Ribas Seix, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Citado por versão ampliada, acedida em 23/08/2012 em http://murcia.academia.edu/AquilinoS%C3%A1nchez/Papers/246250/Historia_De_La_Ensenanza_Del_Espanol_Como_Lengua_Extranjera

Sánchez, A. (1996) “El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa”. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1, 9-34. Acedido em 01/09/2012 em <http://revistas.um.es/cfi/article/view/52951/51061>

ANEXOS

Anexo 1: Observações de aulas (exemplo de grelha)

Nome da Estagiária: <i>Natália Fumega</i>	Ano Letivo: <i>2011/2012</i>
Professora Orientadora: <i>Ana Margarida Gomes</i>	Data: <i>25/11/2011</i>

Tema	Turma	Sala	Tempo	Nível	Lições
<i>La hora</i>	<i>7ºB</i>	<i>26</i>	<i>10h10-11h40</i>	<i>1</i>	<i>28 e 29</i>

Grelha de Observação	0	1	2	3	4	Comentário
I – Professor						
1- Usa a L1				X		A professora abordou sempre a gramática de uma forma indutiva e contrastiva. Explicou as regras com bastante clareza, recorrendo à língua materna sempre que necessário para eliminar qualquer dúvida..
2- Usa a L2					X	
3- Tempo que o professor fala				X		
4- Iniciativa na resolução de problemas					X	
5- Interculturalidade					X	
6- Abordagem contrastiva					X	
7- Reforço Positivo					X	
8- Correção/clareza no discurso					X	
9- Ritmo/entusiasmo					X	
10- Uso das TIC		X				
II – Alunos						
1- Usam a L1				X		Os alunos participaram menos do que o habitual e revelaram um comportamento mais perturbador. Contudo, os alunos com melhor aproveitamento estiveram bastante atentos e participativos.
2- Usam a L2		X				
3- Tempo que os alunos falam				X		
4- Iniciativa na resolução de problemas		X				
5- Compreensão			X			
6- Atenção		X				
7- Empenho/interesse			X			
8- Participação				X		
9- Interação				X		
10-Comportamento			X			
III- Competências						
1- Compreensão oral		X				Nesta aula, trabalhou-se essencialmente o conhecimento explícito da língua.
2- Expressão oral			X			
3- Interação				X		
4- Compreensão escrita				X		
5- Expressão escrita			X			
6- Leitura				X		
7- Conhecimento explícito da língua					X	
Escala : 0- mínimo 1- pouco 2- Razoável 3- Bastante 4 – muito						
Conteúdos	Atividades/Estratégias					Recursos/Materiais
- La hora: preguntar e decir - Artículos definidos - Verbos hacer, estar, decir y ler.	- Atividade de revisão de léxico -Atividades de reflexão sobre estruturas gramaticais; -Sistematização das regras gramaticais - Exercícios de aplicação e consolidação dos conteúdos gramaticais adquiridos.					- Manual escolar -Livro de exercícios - Caderno diário - Quadro

Comentário global da aula:

Uma vez que se tratava de uma aula dedicada essencialmente ao estudo de conteúdos gramaticais, a professora orientadora solicitou uma reflexão descritiva da observação da aula, que passo a transcrever:

La clase empezó con un repaso del vocabulario adquirido relativo al tema de la escuela (material escolar, asignaturas, espacios de la escuela, etc.). Esta actividad oral muy participativa sirvió de puente para introducir el estudio de las horas.

La profesora les pidió a los alumnos para que contestaran a la pregunta ¿Qué hora es? sin darles previamente la estructura, dejando que formularan hipótesis libremente basándose en una gramática e intuitiva. Las propuestas de los alumnos fueron evidentemente una mezcla de portugués y de español, pero fueron anotadas en la pizarra asimismo. A partir de las hipótesis de los alumnos, la profesora destacó las diferencias entre los dos idiomas, añadiendo o quitando elementos, subrayando que pese a la proximidad de las dos lenguas, estas son a menudo bastante distintas.

Me pareció muy pertinente que la profesora hubiera insistido sobre lo que distingue las dos estructuras, utilizando una gramática contrastiva que les permitió a los alumnos reflexionar sobre la nueva estructura y, por lo tanto, interiorizarla con más eficacia. Fue también muy interesante verificar que la profesora aprovechó los ejemplos propuestos por los alumnos para, a partir de ellos, exponer la regla en la pizarra, añadiéndole más ejemplos destacando solamente los elementos que se distinguieran de la lengua materna.

En seguida, se les distribuyeron una ficha informativa con algunos ejercicios para consolidación de conocimientos. Un segundo ejercicio del manual (análisis de un horario escolar) sirvió para una aplicación más práctica y oral de la nueva estructura, pero también como puente para el abordaje de nociones socioculturales muy significativas por su diferencia con las de los alumnos sobre horarios, asignaturas, etc.

El estudio de las horas también permitió abordar los artículos definidos, pues hacen parte de la estructura nueva. Los alumnos tuvieron que completar una tabla en la pizarra que hicieron sin dificultades aunque hubieran propuesto “lo” para artículo definido masculino singular. En ese preciso momento, la profesora insistió que no era “lo” sino “el” y que, aunque lo existiera, no lo trataría todavía, pues se trataba de casos específicos. Me pareció muy importante y acertado que la profesora aclarara que “lo” existía de hecho, pero en otro contexto gramatical y que no alargara sus explicaciones, evitando confusiones.

La misma actividad – rellenar una tabla- fue utilizada con los artículos indefinidos, con la ayuda de un ejercicio de vocabulario que los alumnos habían realizado en una clase anterior de una manera natural sin detenerse sobre los artículos empleados. Aunque el ejercicio sirviera de esquematización reflexiva de una estructura aprendida de forma inconsciente, me parece que hubiera surtido más efecto si fuera realizado en el mismo día de su aplicación mecánica.

En seguida, la profesora aprovechó otro ejercicio realizado anteriormente para abordar la conjugación de algunos verbos (leer, estudiar y hacer). Conjugó en la pizarra el verbo leer y hacer en todas las personas para clarificar sus construcciones (raíz+ terminaciones). Explicó la yuxtaposición de los dos “ee” en la conjugación de leer y la irregularidad de la 1ª persona de hacer. Las explicaciones de la profesora fueron muy aclaradoras y siempre que necesario utilizó la lengua materna para que no quedaran dudas.

Anexo 2: Análise dos resultados da primeira ficha de avaliação

Questão 1

Grau de dificuldades	Nº de alunos
1	4
2	6
3	8 +2 (2,5)
4	1
5	1 (4,5)

Questão 2

Exercícios onde sentiram + dificuldades	Porquê	Nº de alunos
Léxico – exercícios 4 (2 al.) e 5(7al.)	Não estudaram	5
	Dificuldades com acentuação	2
	Confundiram com português	2
	Confundiram com inglês	1
Conhecimento explícito da língua – exercícios 2(3al.), 3 (9 al.) , 7(1al.)	Dificuldades com acentuação;	1
	Não perceberam muito bem a matéria;	2
	Não estudaram;	7
	Dificuldades <i>ie/ei</i>	2

Questão 3

Exercícios + fáceis	Porquê	Nº de alunos
Compreensão de leitura	Era muito fácil;	7
	Era só copiar do texto.	3
	Não especificam	1
Léxico – exercício 4 (1al.) e 5 (1 al.)	Era fácil;	2
	Estudou mais.	1
Conhecimento explícito da língua – exercícios; 6 (8al.) ; 7, (5 al.) e 8 (3 al.).	Era fácil;	2
	Estudaram mais;	4
Expressão escrita – exercício 9	Estudou mais.	1

Questão 4

Erros + frequentes	Nº de alunos	Em relação ao colega	Nº de alunos
Interrogativos	2	Não se refere ao colega.	3
Acentuação	17	As mesmas dificuldades que o colega.	10
Léxico	3	Dificuldades diferentes dos colegas	3
Conjugação	2		

Anexo 3: Inquérito Inicial

A TUA OPINIÃO CONTA

Nome: _____ N.º _____ do 7.º _____

➤ *Primeiro, falemos a sério:*

1. Numa aula de Língua Estrangeira, indica o que MENOS gostas de fazer?
 - a) Ler textos;
 - b) Escrever;
 - c) Participar oralmente;
 - d) Aprender gramática;
 - e) Outros: _____
2. Estás a aprender uma nova língua. Na tua opinião, estudar a gramática dessa língua é
 - a) Desnecessário;
 - b) Um pouco necessário;
 - c) Necessário
 - c) Muito necessário.
3. Consideras que saber Gramática serve para
 - a) Realizar correctamente os exercícios dos testes;
 - b) Escrever mais correctamente;
 - c) Falar mais correctamente;
 - d) Não serve para a nada.
4. Nas tuas aulas de Língua Estrangeira, com que frequência fazes exercícios de gramática?
 - a) Poucas vezes;
 - b) Vezes suficientes;
 - c) Muitas vezes;
 - d) Demasiadas vezes.

➤ *Agora usa um pouco a tua imaginação*

5. Se a Gramática fosse uma amiga tua, como a descreverias?
 - a) Séria e aborrecida;<
 - b) Interessante mas pouco divertida;
 - c) Inteligente e fascinante;
 - d) Nunca seria tua amiga.
6. Essa amiga convida-te para uma festa
 - a) Inventas uma desculpa e não vais.*
 - b) Aceitas o convite mas levas um(a) amigo(a) para não te aborreceres.*
 - c) Curioso(a),aceitas. Não queres perder uma festa tão rara.*
 - d) Supermotivado(a), levas a turma toda contigo.*

*Afinal, a Festa é de arromba: muita música e muita diversão. Se escolheste a opção
- a) Ficaste em casa a roer-te de inveja, mas juras que não faltarás à próxima

Anexo 4 : En el restaurante (Ficha de trabajo)

La cuenta – sketch de José Mota

1. En parejas, observad y escuchad con atención el sketch de José Mota.

1.1. Subrayad las palabras que habéis escuchado en el diálogo:



1.2 Elegid el menú que José Mota y su amigo han consultado para hacer su pedido.

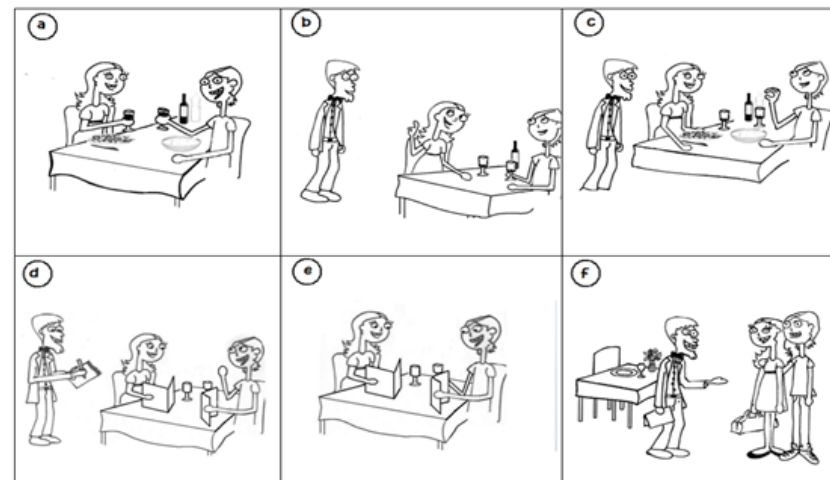


1.3 Elegid un final para la situación retratada en el sketch.

- Pagan la cuenta.
- Comen el papel de la cuenta.
- Salen sin pagar.
- Van a lavar los platos porque se olvidaron de su cartera.

EN EL RESTAURANTE

1. Observa las imágenes.



(Dibujos originales)

1.1. Lee los diálogos siguientes y relaciona cada diálogo con la imagen correspondiente.

Diálogo 1:

Camarero: Buenas tardes, ¿qué desean?
 Cliente: Hola, buenas tardes. Queríamos una mesa para dos, por favor.
 Camarero: Muy bien. Pasen, por favor.
 Cliente: Muchas gracias.

Diálogo 2:

Cliente: ¿Sabes qué lleva la ensalada campera?
 Cliente: Creo que lleva patata, atún, cebolla, pimiento...
 Cliente: Ah, no me gusta mucho el pimiento. Entonces prefiero la ensalada mixta.

Diálogo 3:

Camarero: ¿Ya saben qué van a tomar?
 Cliente: Sí. Yo, de primero, una ensalada mixta.
 Cliente: Y yo, una sopa de verduras.
 Camarero: ¿Y de segundo?
 Cliente: Para mí, un filete con patatas.
 Camarero: ¿Y para usted?
 Cliente: La lubina al horno, por favor.
 Camarero: ¿Y de beber?
 Cliente: Traiganos una botella de agua sin gas y una botella de vino de la casa, por favor.
 Camarero: Muy bien.

Diálogo 4:

Cliente: Perdone, la sopa está un poco fría. ¿Podría calentarla?
 Camarero: Sí, claro, señor. Ahora mismo.
 Cliente: Gracias.

Diálogo 5:

Cliente: ¿Brindamos?
 Cliente: Claro.
 Cliente: Por ti, por tu nuevo trabajo.
 Clientes: Chin, chin.



Diálogo 6:

Cliente: ¿Nos trae la cuenta, por favor?
 Camarero: Sí, ahora mismo se la traigo.

2. ¿Sabes cuántas comidas se hacen al día en España? ¿Y cuál es la más abundante? Coméntalo con tus compañeros.

2.1 Lee este texto sobre las comidas en España y comprueba tus hipótesis.

Las comidas en España

En España, los días laborables, el **desayuno** se suele tomar sobre las siete y media u ocho de la mañana. Se compone de un  con leche y unas  , unas magdalenas, o pan tostado untado con mantequilla, aceite de oliva, mermelada o  los  se suelen tomar fuera de casa los fines de semana. Los niños toman un vaso de leche sola o con cacao. También es frecuente beber un  recién exprimido, ya que las naranjas son muy abundantes en España. El **aperitivo** es la comida que se toma para abrir el apetito antes de la comida principal del mediodía. Generalmente se toma los días de fiesta y en un bar. Suele constar de unas  acompañadas de un  , un vino o una cerveza. La **comida** se realiza a mediodía, sobre las dos. Normalmente es la comida más abundante del día. Por lo general, incluye un primer plato, un segundo plato y un postre. El primer plato suele ser  o unas legumbres. El segundo plato normalmente lleva carne o pescado. El postre es el plato que se toma al final de la comida; habitualmente en España se toma fruta. La **merienda** es una comida ligera que se hace por la tarde, sobre las seis. Normalmente los niños toman un  de jamón, de queso, de atún con mayonesa, vegetal...) o algo de bollería, y los adultos, un café. También es frecuente tomar fruta. La **cena** es la última comida del día. En España se suele cenar entre las nueve y las diez de la noche. En casa se suelen hacer cenas ligeras: un poco de queso y jamón, una ensalada, unas verduras, una  , una sopa...

In Lengua Viva 1(adaptado)

2.2 Vuelve a leerlo y sustituye cada foto por una de estas palabras.



3. Completa esta tabla y comenta con tus compañeros las diferencias y semejanzas entre los hábitos alimentarios en España y los de tu país.

COMIDAS				
	¿Qué se toma?	¿A qué horas se hace?	¿Qué se toma?	¿A qué horas se hace?
Desayuno				
Comida				
Merienda				
Cena				



La profesora: Natália Fumega

Anexo 5 : Diálogos sobre Gastronomía Española (Trabalho de pares)

Alumno 1: Me voy de vacaciones a España. ¡Voy a hacer una ruta gastronómica!

Alumno 2: ¡Mira que coincidencia, yo también estoy pensando hacer lo mismo! ¿Y cuáles son los lugares que vas a visitar?

Alumno 1: Quiero conocer el sur de España, voy a empezar por _____.

Alumno 2: ¡Tienes que degustar _____! ¡Una delicia!

Alumno 1: Después voy a explorar _____.

Alumno 2: ¡Prueba _____! ¡Sorprendente!

Alumno 1: Aún quiero visitar _____.

Alumno 2: ¡Pide _____! ¡Una maravilla!

Alumno1: Y, finalmente, mi novia y yo nos vamos a quedar en _____.

Alumno 2 : Mmm... ¡Tomad _____! ¡Una comida famosísima!

Alumno 1: ¿Y a ti? ¿Qué lugares te interesan?

Alumno 2: Yo prefiero el norte de España. Voy a empezar por _____.

Alumno 1: ¡Hay que probar _____! ¡Un plato exquisito!

Alumno 2: Después, la comunidad vecina, _____.

Alumno 1: ¡Saborea _____! ¡Un sabor riquísimo!

Alumno 2: También no me puedo olvidar de _____!

Alumno 1: ¡Bebe un vaso de _____! ¡Pero, cuidado con el alcohol!

Alumno 1: Me voy de vacaciones a España. ¡Voy a hacer una ruta gastronómica!

Alumno 2: ¡Mira que coincidencia, yo también estoy pensando hacer lo mismo! ¿Y cuáles son los lugares que vas a visitar?

Alumno 1: Quiero conocer el sur de España, voy a empezar por _____.

Alumno 2: ¡Tienes que degustar _____! ¡Una delicia!

Alumno 1: Después voy a explorar _____.

Alumno 2: ¡Prueba _____! ¡Sorprendente!

Alumno 1: Aún quiero visitar _____.

Alumno 2: ¡Pide _____! ¡Una maravilla!

Alumno1: Y, finalmente, mi novia y yo vamos a quedar en _____.

Alumno 2 : Mmm... ¡Tomad _____! ¡Una comida famosísima!

Alumno 1: ¿Y a ti? ¿Qué lugares te interesan?

Alumno 2: Yo prefiero el norte de España. Voy a empezar por _____.

Alumno 1: ¡Hay que probar _____! ¡Un plato exquisito!

Alumno 2: Después, la comunidad vecina, _____.

Alumno 1: ¡Saborea _____! ¡Un sabor riquísimo!


Alumno 2: También no me puedo olvidar de _____!

Alumno 1: ¡Bebe un vaso de _____! ¡Pero, cuidado con el alcohol!


Alumno 2: Y, por último, me quedo en _____ con unos amigos.

Anexo 6: “Dar consejos” (Ficha de trabalho)

1. Propón 5 consejos a Quijote y otros 5 a los compañeros de tu escuela para que conozcan y disfruten de la Gastronomía Española.




Consejos para chuparse los dedos en España




Quijote, a ti que eres un gato tan glotón, te dejo 5 consejos gastronómicos que te van a encantar.

¡Ojo! Si te vas a...


1. _____	comer	_____
(Comunidad)		(plato típico)
2. _____	(tomar)	(plato/bebida típicos)
(Comunidad)		
3. _____	(cenar)	(plato típico)
(Comunidad)		
4. _____	(degustar)	(plato/bebida típicos)
(Comunidad)		
5. _____		



¿Glotón, yo?
¡Mmm..., voy a probarlos todos!




Consejos para chuparse los dedos en España



Compañeros, os dejo 5 consejos para que sepáis lo que comer si algún día os vais a España:

¡Ojo! Si os vais a...

¡Qué aprovechéis como yo!



1. _____	beber	_____
(Comunidad)		(bebida típica)
2. _____	(probar)	(plato/bebida típicos)
(Comunidad)		
3. _____	(saborear)	(plato/bebida típicos)
(Comunidad)		
4. _____	(merendar)	(plato/bebida típicos)
(Comunidad)		
5. Y por toda a España,	(ir de)	(plato típico)

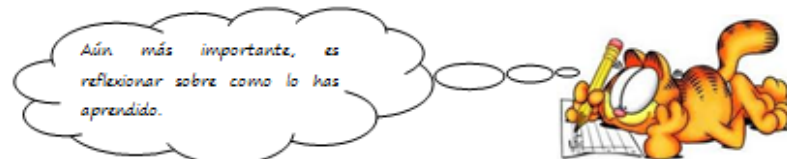
Anexo 7: Inquérito de Autorregulación da 1ª sequência didática

Ha llegado la hora de reflexionar sobre lo que has aprendido...

AUTOEVALUACIÓN

¿Hago mejor ...	No, nada	Sí, un poco	Sí, bastante	Sí, mucho
...los hábitos alimentarios de los españoles?				
...la gastronomía española?				

¿Soy capaz de ...	Sí	No
...comprender las principales expresiones usuales en un restaurante?		
... identificar comunidades autónomas españolas?		
... dar consejos a una persona?		
... dar consejos a varias personas?		



1. ¿Te ha gustado trabajar en parejas?

- ☐ Sí. He aprendido mucho más, compartiendo ideas y opiniones con mi compañero(a).
- ☐ Sí. No estoy acostumbrado pero ha resultado más fácil hacer las actividades.
- ☐ No. Prefiero trabajar solo, pero a veces no consigo hacer los ejercicios sin alguna ayuda.

2. Te pedí para elaborar la lista de consejos, pero no te dé ninguna ficha informativa gramatical para hacerlo. ¿Cómo te has sentido?

- ☐ Tranquilo. He entendido que podría proponer las respuestas que me parecieran más correctas y que después se corregirían en conjunto.
- ☐ Poco confortable. No estoy acostumbrado(a) a hacer ejercicios sin conocer las reglas gramaticales, pero intenté hacerlo.
- ☐ Totalmente perdido. Decidí esperar la corrección de la ficha.

3. ¿Qué estrategias podrías haber utilizado (o has utilizado) para completar la lista sin ayuda de la ficha informativa?

- ☐ Observar las estructuras subrayadas y hacer las transformaciones a partir de ellas.
- ☐ Inspirarme en mi lengua materna, pues para dar consejos en portugués, utilizo estructuras muy parecidas.
- ☐ Consultar el resumen gramatical de mi cuaderno de ejercicios.

4. ¿En tu opinión, te traería (o trajo) beneficios completar una ficha informativa a partir de tus propias reflexiones?

- ☐ Muchos. Creo que soy capaz de aprender mejor si llego a las reglas por mí mismo.
- ☐ Algunos. Me parece que comprendo mejor, pero es muy difícil. Necesito todavía mucha ayuda.
- ☐ Ningunos. Prefiero las fichas elaboradas por la profesora. No tengo que pensar, sólo aprender de memoria.

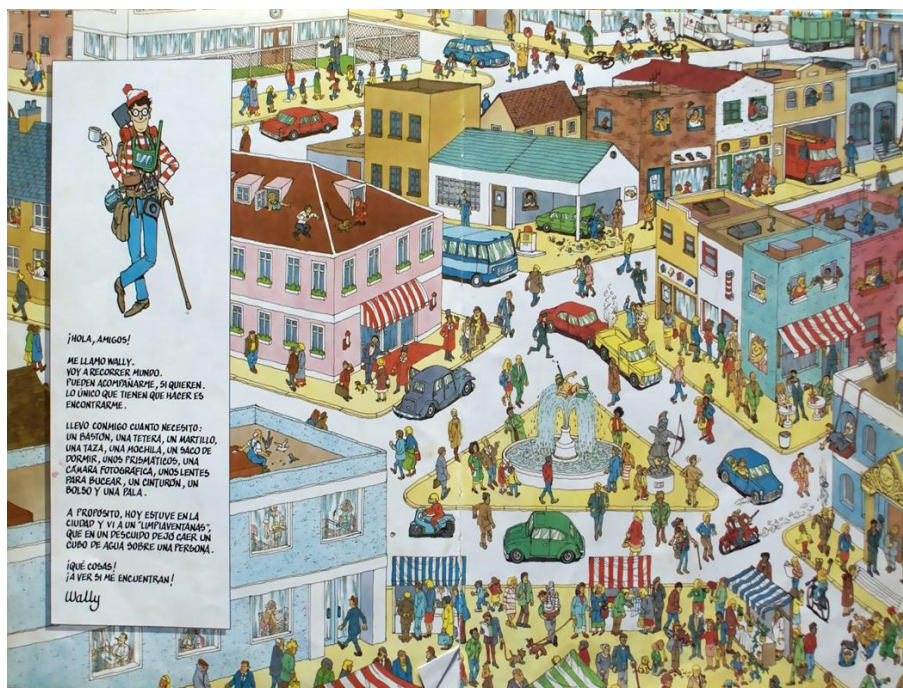
5. ¿Para qué crees que te servirá la gramática que has aprendido?

- ☐ Para tener herramientas que me permitan comunicar mejor y ser capaz de dar consejos en español.
- ☐ Para saber conjugar los verbos en imperativo.
- ☐ Sólo para contestar a las preguntas de la prueba de evaluación.

Muchas gracias por tu honestidad...
¡Qué te diviertas y descansas en estas vacaciones!



Anexo 8: “En la Ciudad” (Wally e Ficha de trabalho)



Disponível em <http://eltallerdemuni.blogspot.pt/2009/11/encuentra-wally-en-el-centro-de-la.html>


EN LA CIUDAD

1. En parejas, completad las leyendas del mapa de Esposende con las palabras de la lista.



Iglesia matriz - Cine - Bomberos - Correos - Cruz Roja - Aparcamiento - Policía
- Parada de taxi - Oficina de Turismo - Piscina - Cajero automático - Dársena -
Hospital - Puerto pesquero - Mercado - Cementerio - Polideportivo - Estadio -
Hotel - Biblioteca - Farmacia - Museo - Gasolinera - Ayuntamiento

Anexo 9: “Dominó de las compras” (Pronomes complemento direto) ”

 en la perfumeria	 comprar unos sellos	 en el estanco	 en la taquilla del teatro	 comprar unos libros	 en la libreria	 comprar aspirinas	 en la farmacia	 comprar el periódico	 en el quiosco		
 comprar un perfume	 en la pasteleria	 Asistir a un partido de fútbol	 en el restaurante	 comer una tortilla	 en el cajero automático	 retirar algún dinero	 en la panaderia	 comprar pan	 en la taquilla del metro	 en la zapateria	
 comprar unos pasteles	 en la estacion de tren	 en el estadio	 comprar carne	 en la carniceria	 comprar unas joyas	 en la joyeria	 apreciar unos cuadros	 en el museo	 comprar un ramo de rosas	 en la floristeria	 tomar una vacuna
 Coger el tren	 en la tienda de ropa	 arreglar mi coche	 en la pescaderia	 comprar pescado fresco	 en la parada de autobus	 coger el autobus	 en la universidad	 obtener un diploma	 en el cine	 ver una pelicula	
 comprar una camiseta	 en el taller	 arreglar mi coche	 en la pescaderia	 comprar pescado fresco	 en la parada de autobus	 coger el autobus	 en la universidad	 obtener un diploma	 en el cine	 ver una pelicula	

Anexo 10: “Dar e pedir informaciones espaciales” (Parte da ficha de trabalho)

4. En Semana Santa, muchos turistas españoles eligieron Esposende para pasar sus vacaciones, por ser una ciudad muy agradable y tranquila.

Imagina que estás delante de tu escuela y que unos turistas españoles te piden informaciones.

Responde a las siguientes preguntas **atendiendo a su edad**.

¡A ver si estás preparado para dar informaciones cuando te las pidan!

A.



Perdona, ¿puedes decirme dónde
está la oficina de turismo?
Estoy un poco perdida.

B.



Oye, ¿sabes si hay un cajero
automático, por aquí?
Necesito retirar dinero.

C.



Oye, ¿sabes dónde está la
dársena?
¡Me encantaría verla!

D.



Perdona, ¿sabes si hay algún
hotel por aquí?
Me gustaría quedarme aquí
esta noche.

La profesora: *Natália Fumega*

Anexo 11: “El medio Ambiente - Introducción” (Ficha de trabalho)

1. En parejas, completad el texto con las palabras siguientes. ¡No os olvidéis del título!

contaminación - efecto invernadero - huracanes - capa de ozono - polos -
inundaciones - calentamiento global - medio ambiente - sequías - cambio climático(x2)

Siguen emitiendo gases de _____.
En Centroamérica la naturaleza ya se empezó a dañar.
Se derriten los _____ y aumenta el nivel del mar.
La temperatura del planeta aumenta.
Caen lluvias violentas que destruyen las cosechas.
Aumentan las enfermedades y aumenta la pobreza.



SHAKA Y DRES

Estróbillo

Para cambiar el mundo, cambiar el planeta y que la _____ se recupere.
Para cambiar el mundo se necesitan metas. Juntos lo podemos lograr.
Únete a la meta. Rompe las fronteras. Sube tu bandera.
El mundo ya empezó a cambiar y no esperes, únete a la meta.
Como una sola fuerza contra el _____.

Para que respire el mundo, tienes que cambiar tu forma de pensar.
Cambiar tu forma de consumo, de producir y de actuar.
El Planeta Tierra se está calentando y la temperatura del mundo está cambiando.
La capa de ozono se está debilitando y los rayos del sol ya empezaron a actuar.
Más calor, más _____, más _____.
Y también hay _____ violentos que se arrebatan contra mi continente.
El mundo ya no actúa como ayer,
La naturaleza se resiente cuando no la tratas como debe ser.
Los países en desarrollo tienen que ser apoyados para poder hacerle frente al _____.
Cada país tiene que estar comprometido para poder evitar que el mundo tenga un final trágico.
Una industria amigable con el _____.
Que sea responsable, que sea consciente pensando en el porvenir.



Estróbillo

Ayúdame a cambiar el mundo cada día, previniendo la _____.
Cambiar las formas de producir energía, viviendo en armonía con el aire y el sol.
Cuidemos ya de nuestra tierra, el tiempo pasa y no para.
Tomemos medidas concretas para que mejore el planeta.
El Planeta Tierra se está calentando y la temperatura del mundo está cambiando.
La capa de ozono se está debilitando y los rayos del sol ya empezaron a actuar.
Para que respire el mundo, tienes que cambiar tu forma de pensar.
Cambiar tu forma de consumo, de producir y de actuar.

Estróbillo

2. ¿Cuál es el tema principal de la canción?

3. Indica las palabras del recuadro (ejercicio 1) cuya traducción en portugués te ha parecido muy distinta del español:

4. La emisión de gases de efecto invernadero está provocando la disminución de la capa de ozono y trae muchos problemas en el planeta Tierra. En su canción, Shaka y Dres proponen algunas soluciones para revertir la situación.

4.1. En pequeños grupos de 4, rellenad el recuadro siguiente con informaciones del texto.

Consecuencias	Soluciones
③ _____	③ Unirse a la meta
③ _____	③ _____
③ _____	③ _____
③ Caen lluvias violentas que destruyen las cosechas.	③ _____
③ _____	③ Tomar medidas concretas
③ _____	③ _____
③ _____	③ _____
③ Los rayos del sol ya comenzaron a actuar	

5. Ya conoces a Mafalda. ¿Imagina lo que estará contando a su oso de peluche sobre el mundo?



Anexo 12: “Hablar de acciones futuras” (Parte da Ficha de Trabalho)

EL MEDIO AMBIENTE

1. Observa y escucha con atención el documental del Prof. Setemius

1.1. Identifica las actitudes y comportamientos ambientales que el “Homo Consumus” ignora diariamente.



Ahorrar energía

Reciclar el papel

Evitar productos envasados y embalajes

Ahorrar agua

Imprimir en papel reciclado

Reducir residuos plásticos

Consumir productos ecológicos y locales

Reducir la contaminación del aire

Separar la basura y reciclarla

3. Para expresar intenciones, hablar del futuro o hacer predicciones para el año 2050, has utilizado el futuro simple. Su construcción es muy sencilla. ¿Verdad?

3.1. A partir del ejercicio anterior, completad, en parejas, la tabla y la regla siguientes:

El futuro del indicativo se construye con el _____ del verbo seguido de las terminaciones:

____; ____; ____; ____; ____; ____



VERBOS REGULARES

	RECICLAR	CONOCER	REDUCIR
(yo)	_____	_____	_____
(tú)	reciclarás	_____	_____
(él, ella, usted)	_____	_____	_____
(nosotros-as)	_____	_____	_____
(vosotros-as)	_____	conoceréis	_____
(ellos,-as, ustedes)	_____	_____	_____

4. Ahora ya posees las herramientas necesarias para imaginar y completar el diálogo que Juan, un joven como tú, preocupado por el futuro del planeta, ha tenido con una vidente:

Sra. Misterio: ¡Buenas tardes, muchacho!

Juan: Buenas tardes, Señora Carmen Misterio. Vengo a consultarla porque hoy en clase hemos hablado del futuro del planeta y me he quedado muy preocupado!

Sra. Misterio: Has venido al lugar adecuado, mi bola de cristal te dará todas las respuestas que estás buscando. ¿Qué quieres saber?

Juan: ¿Cómo será el planeta Tierra en 2050?

Sra. Misterio: Mmm, a ver, lo que tenemos aquí...

Juan: ¿Y mi vida? ¿Cómo será mi vida?

Sra. Misterio: Bueno, tú _____

Juan: Bueno, muchas gracias por todo, Señora Carmen Misterio. ¡Adiós!



Anexo 13: “En 2050” (Jogo sobre futuro indicativo)



El aire será irrespirable y HC _____ (llevar) una máscara antigás para ir a su trabajo.	El agua del grifo estará contaminada y HC _____ (comprar) agua embotellada más cara que el champán.
Todos los días ante el espejo, HC repetirá : “ <u> </u> ¡Mañana, cambiaré mi actitud y <u> </u> (empezar) a respetar el medio ambiente!”	Debido al aumento de la población mundial, no se producirá comida suficiente para todos. HC _____ (comer) píldoras alimenticias sin sabor ni gusto.
Nadie reciclará sus residuos. El aterro sanitario excederá su capacidad y el parque de la ciudad _____ (se transformar) en un amontonado de basura pestilente.	Los hijos de HC le preguntarán : “¿Cuándo _____ (ir) al jardín zoológico para ver los animales que aún no están extintos? ¿Cuándo jugaremos con una mascota de carne y oso?”

Un científico descubrirá una fórmula para purificar el agua y HR sólo _____ (beber) agua del grifo, pues las botellas de plástico serán prohibidas.	Todos los días ante el espejo, HR repetirá : “ <u> </u> ¡Mañana, seguiré amigo del ambiente y _____ (convencer) a mis amigos para que lo sean también!”
Cada ciudadano cultivará un huerto para consumo propio. HR _____ (cocinar) siempre productos ecológicos y sanos.	La producción de basura no reciclable disminuirá drásticamente y sobre el aterro sanitario de la ciudad se _____ (construir) un parque infantil.
Los hijos de HR le preguntarán : “¿Cuándo iremos al Parque Natural a ver los lince ibéricos? ¿Cuándo _____ (viajar) a África para observar los elefantes en su hábitat natural?”	Los coches de HR y de sus compañeros funcionarán con electricidad pero los coches de sus jefes _____ (volar) con la luz solar.

Anexo 14: Inquérito de Autorregulación da 2ª sequência didáctica

AUTOEVALUACIÓN

Unidad: La ciudad y el medio ambiente

Nombre y apellido: _____ N° del alumno: _____ Grupo: _____

Ha llegado la hora de reflexionar sobre lo que has aprendido...



¿Conozco mejor ...	No, nada	Sí, un poco	Sí, bastante	Sí, mucho
...las tiendas y servicios públicos de una ciudad?				
...los medios de transporte?				
...los problemas ambientales del planeta?				
...las actitudes y comportamientos ambientales?				

¿Soy capaz de ...	Sí	No
...dar y pedir informaciones espaciales?		
...hablar de acciones futuras o hacer predicciones?		



Aún más importante, es reflexionar sobre cómo lo has aprendido.

1. ¿Te ha gustado trabajar en parejas?

- ☐ Sí. He aprendido mucho más, compartiendo ideas y opiniones con mi compañero(a).
- ☐ Sí. No estoy acostumbrado pero ha resultado más fácil hacer las actividades.
- ☐ No. Prefiero trabajar solo, pero a veces no consigo hacer los ejercicios sin alguna ayuda.

2. Para hacer el juego "En 2050", no te he dado ninguna ficha informativa gramatical que explicase cómo se construía el futuro. ¿Cómo te has sentido?

- ☐ Tranquilo. He entendido que podría proponer las respuestas que me parecieran más correctas y que después se corregirían en conjunto.
- ☐ Poco confortable. No estoy acostumbrado(a) a hacer ejercicios sin conocer las reglas gramaticales, pero he intentado hacerlo.
- ☐ Totalmente perdido(a). Decidí esperar la corrección de la ficha.

3. ¿Qué estrategias has utilizado para hablar de acciones futuras sin ayuda de una ficha informativa?

- ☐ He observado las formas verbales conjugadas en negrita y he hecho las transformaciones a partir de ellas.
- ☐ Me he inspirado en mi lengua materna, pues para hablar de acciones futuras, utilizo formas verbales muy parecidas.
- ☐ He consultado el resumen gramatical de mi cuaderno de ejercicios.

4. ¿En tu opinión, llegar a la regla gramatical a partir de tus propias reflexiones te ha traído beneficios?

- ☐ Sí, muchos. Creo que soy capaz de aprender mejor si llego a las reglas por mí mismo.
- ☐ Sí, algunos. Me parece que comprendo mejor, pero es muy difícil. Necesito todavía mucha ayuda.
- ☐ No, ninguno. Prefiero las fichas elaboradas por la profesora. No tengo que pensar, sólo aprender de memoria.

5. ¿Para qué crees que te servirá la gramática comunicativa que has aprendido?

- ☐ Para tener herramientas que me permitan comunicar mejor, siendo capaz de hablar de acciones futuras o hacer predicciones.
- ☐ Para saber conjugar los verbos en futuro.
- ☐ Sólo para contestar a las preguntas de la prueba de evaluación.



Muchas gracias por tu honestidad... ¡Y no te olvides de cuidarme! ¿Vale?

Anexo 15: “Las vacaciones” (Partes da Ficha de Trabalho)

Observa la página web <http://www.casitas-select.es> y, en parejas, completad la tabla.

Casitas Select Las mejores villas y casas rurales de Andalucía

Villa Alquiler Nerja 001 | 2 dormitorios | max. 4 personas | ★ ★ ★

¡Cerca del mar y con vistas a la playa Burriana!
 Situada en "La Chimenea", una bonita urbanización de villas. Desde la villa hay espléndidas vistas sobre los alrededores y el Mediterráneo. La playa está cerca, pues se puede ir andando (unos 600 metros) y el centro de Nerja tampoco está muy lejos. Ideal para los que están buscando un lugar cerca del mar sin renunciar a la tranquilidad.

desde 1025.00€ hasta 1595.00€ p/ semana >>> Leer más >>> Disponibilidad mascotas no permitidas

Casa Rural Alquiler Granada 004 | 5 dormitorios | max. 10 personas | ★ ★ ★ ★

Nos encanta esta tranquila casa rural, rodeada por olivos...
 Esta casa de campo ha sido restaurada con sabiduría, proporcionando un auténtico retiro Andaluz con mucho sabor y paz. Además, está muy bien situada para explorar las preciosas ciudades de Andalucía. Desde la terraza, las magníficas vistas sobre los campos alrededor llegan hasta el embalse de Iznájar. Abajo, el porche cubierto con parra da la sombra necesaria en verano y facilita el acceso a la atractiva piscina.

desde 1795.00€ - 1895.00€ p/ semana > Leer más > Disponibilidad mascotas permitidas

Cortijo Alquiler Aracena 002 | 6 dormitorios | max. 12 personas | ★ ★ ★

Un cortijo de 2 unidades, ideal para descubrir la Sierra de Aracena
 La situación de este cortijo, a 5 minutos en coche del pueblo El Repilado (3 km) y a poco más de Cortegana (10 km), permite descubrir todos los tesoros de la Sierra de Aracena, realizar rutas a caballo, a pie o en bicicleta por los diferentes senderos del Parque Natural. Hay una unidad de 2 dormitorios y otro de 4. El cortijo forma parte de una gran finca ecológica.

desde 1295.00€ hasta 1925.00€ p/ semana > Leer más > Disponibilidad mascotas permitidas

Tipo	Ubicación	Nº de dormitorios	Actividades	Animales permitidos
Villa				
Casa Rural				
Cortijo				

2.2 Lee el correo electrónico que Juan Rodríguez ha enviado a “Casitas Select”.

Para: info@casitas-select.com

Asunto: Verano 2012

Insertar: Datos adjuntos Documentos de Office Fotos Desde Bing Emoticonos

Formato: Tahoma 12

Buenos días,
 Somos dos familias (4 adultos y 2 niños) y vamos a pasar unos días de vacaciones en Andalucía durante el mes de agosto. Hemos visto su anuncio en una página web. Nos gusta mucho la montaña, disfrutar de los paisajes y hacer senderismo. Tenemos un perro.
 ¿Qué alojamiento es el más adecuado para nosotros?

Saludos

Juan Rodríguez

(In Nuevos Amigos- 7º L.E. – adaptado)

2.2.1. Con las informaciones que posees, indica qué alojamiento te parece el más adecuado para este grupo de amigos. ¿Por qué?

4. En su oficina, Lola recibe muchas personas con gustos muy distintos.

4.1 Completad en parejas los testimonios con **muy / mucho / mucho, a, os, as**.

A nosotros, en verano, nos gusta hacer viajes _____ largos para visitar _____ ciudades y conocer _____ culturas nuevas. ¡Somos _____ curiosos!

Yo prefiero la montaña, porque no hace _____ calor y me gusta _____ andar _____ calmadamente por los senderos. La playa no me gusta porque hay _____ gente. ¡Soy _____ solitario!

A mí, no me gusta nada visitar ciudades, ¡es un rollo! Prefiero estar en el campo, hacer _____ deportes radicales. Y conocer a _____ amigos nuevos. Por la noche, me gusta cenar _____ relajadamente en un restaurante local.

A mí, me encanta la playa porque me gusta _____ tomar el sol. El ruido de las olas me pone _____ tranquila y aprovecho para leer _____ libros.

(In Mochila 72 - adaptado)

4.2 Relacionad cada testimonio con la fotografía correspondiente.



1. Paco te ha dado el correo electrónico de la agencia de viajes "Viajes a tu medida" donde trabaja Lola.

5.1. **Esríbele** para que te recomienda, a ti también, un destino de vacaciones según tus gustos y características. Debes utilizar las palabras **muy/mucho/mucho, a, os, as**.

Para: viajesatumedida@yahoo.es

Asunto: Vacaciones - verano 2012

Incluir: Datos adjuntos Documentos de Office Fotos Desde Bing Emoticonas

Frontier-Goth...

La profesora: *Natália Fumega*

Anexo 16: “El Camino de Santiago” (Ficha de Trabalho)



El camino de Santiago



1. En el vídeo promocional del Xacobeo 2010(<http://www.youtube.com/watch?v=zaijC88qFA>), has visto muchos símbolos y objetos relacionados con los peregrinos y el Camino de Santiago. Observa las diferencias entre el equipaje del peregrino moderno y del peregrino tradicional y, en parejas, completad las leyendas con el vocabulario de la flecha.



bordón – mochila – calabaza – esterilla – alforja – capa
- botas(zapatillas) de trekking – bastón – saco de dormir – vieira(concha) – cantimplora – sombrero

2. Observa el documental “Informe semanal” de **tve** de 24/07/2010 y, en parejas, completad las frases con la información que falta.

- a) La _____ es el pasaporte del peregrino. Se suele sellar dos veces al día y permite al peregrino dormir en los _____. 1
b) Se concede la _____ a aquellos que acuden a la Tumba del Apóstol por motivo religioso y/o espiritual, y siguiendo las rutas del Camino de Santiago a pie, en _____ o a _____.
c) En los Años Santos, la _____ de la Catedral se abre a lo largo de todo el año como símbolo de perdón.

<http://www.rtve.es/atacanta/videos/informe-semanal/informe-semanal-majia-del-camino-santiago/837099/>

3. Te has decidido hacer el Camino de Santiago en agosto. Quieres saber más sobre el Camino Portugués de la Costa que pasa por Esposende, así que te vas a la página de Facebook de “Camino Xacobeo” en <http://www.facebook.com/CaminoXacobeo>.

- 3.1 Haz una publicación, pidiéndoles que te den más informaciones sobre el Camino Portugués de la Costa. ¡No te olvides de decirles cómo y cuándo vas a hacer el camino!

En <http://www.facebook.com/CaminoXacobeo>

4. Algunas horas después, Camino Xacobeo comenta tu publicación.

4.1 La página web oficial de la Oficina de Peregrinos de Santiago de Compostela

(www.peregrinossantiago.es) tiene un apartado para preguntas frecuentes.

4.1.1 Léela con atención y, en parejas, completad las respuestas con las palabras del recuadro que ya conoces.



OF. PEREGRINO, SERVICIOS, PEREGRINACIÓN, PREPARACIÓN, POST-PEREGRINACIÓN, PREGUNTAS FRECUENTES ARCHICOFRADÍA

PREGUNTAS FRECUENTES

¿Dónde empieza el Camino de Santiago? ¿Y dónde termina?

No existe un punto de comienzo obligatorio, aunque alguna de las rutas tradicionales tienen puntos de comienzo clásicos, como Roncesvalles en el Camino Francés, lugar en el que comienzan muchos peregrinos. Hay que recordar que los peregrinos en la Edad Media partían desde la puerta de sus casas. Debes elegir el punto de comienzo teniendo en cuenta cuántos días quieres dedicarle al Camino, sabiendo que se hacen una media de 25 Km. al día a pie, 40 Km. **1** y 70 Km. en bici, aunque cada persona tiene un ritmo distinto, y pueden hacerse distancias más cortas o más largas dependiendo de la condición física de cada uno. No obstante, cabe recordar que peregrinar no es solamente hacer kilómetros sin más, como si de una competición **2** se tratase; hay que darse tiempo para descansar, **3** del paisaje, hablar con otros peregrinos, o incluso con la gente de los pueblos o ciudades por los que pasamos. Además hay que tener en cuenta las normas para recibir la **4** a su llegada a Santiago: hacer como mínimo los últimos **5** Km. a pie o a caballo y los últimos 200 Km. en bicicleta.

La peregrinación a Santiago termina en la Tumba del Apóstol Santiago en la Catedral de Santiago de Compostela.

¿Dónde consigo la "Credencial del Peregrino"?

La **7** es un documento oficial en el que los peregrinos recogen los sellos del Camino a Santiago. Es importante para conseguir la "Compostela" tener **6** por día al menos en los últimos 100 Km. a pie o a caballo y en los últimos 200 Km. en bicicleta. La credencial también es obligatoria en el caso de querer utilizar los **8** de peregrino a lo largo de la ruta.

Se puede sellar en muchos lugares a lo largo de la ruta, particularmente en los últimos 100 Km., por ejemplo en **9**, albergues, hostales, ayuntamientos, etc.

Por favor, recuerden que sólo la credencial oficial de la **10** de Santiago o aquellas autorizadas por la misma serán aceptadas.

In <http://peregrinossantiago.es/esp/preguntas-frecuentes/> (adaptado)

"Compostela"	albergues	100	sellos	Catedral
deportiva	disfrutar	iglesias	credencial	a caballo

5. Ahora vamos a jugar al "¡Ponte en camino!". Escucha con atención las instrucciones de tu profesora y ... ¡Buen Camino!



La profesora: Natália Fumega

Anexo17: “¡Ponte en Camino!” (Jogo de revisão de conteúdos gramaticais e socioculturais)

Equipa A



ULTREIA



<p>En la afirmación siguiente selecciona la opción correcta: muy o mucho.</p> <p>R: Los peregrinos caminan <u>mucho/muy</u> en cada etapa.</p>	<p>Tradicionalmente, el Camino de Santiago se hace a pie.</p> <p>¿Cuáles son las otras dos formas de hacer el camino?</p> <p>R: Se puede también hacer el caminoy</p>
<p>Dos amigos tuyos quieren hacer el Camino de Santiago.</p> <p>Dales un consejo, utilizando la estructura (tener que + infinitivo)</p> <p>R: (Llevar) una mochila que no exceda el 10% de vuestro peso.</p>	<p>Cuando se hace el camino a pie, ¿cuántos kilómetros debemos recorrer para tener derecho a la "Compostela"?</p> <p>R: Debemos recorrer al menosKm.</p>
<p>Encuentras a un peregrino joven que te pregunta:</p> <p>-¿Oye, sabes dónde puedo coger el camino de Santiago?</p> <p>Dale las siguientes indicaciones:</p> <p>R: ¡(Girar) a la derecha y (seguir) todo recto!</p>	<p>¿Dónde los peregrinos de Santiago en la Edad Media empezaban su peregrinación?</p> <p>R: Los peregrinos empezaban a caminar desde</p>
<p>Tienes ganas de hacer el Camino de Santiago.</p> <p>Expresa tu intención de buscar informaciones en internet, utilizando el futuro simple.</p> <p>R: En breve, (enviar) un correo electrónico a la asociación "Via Veteris" que está en Esposende.</p>	<p>¿Cuál es la media de kilómetros que un peregrino en bici hace al día?</p> <p>R: Hacen cerca de Km al día.</p>
<p>Un amigo tuyo se ofrece para ayudarte en la búsqueda de informaciones. Recomiéndale lo que debe hacer, utilizando el imperativo. ¡Cuidado, son verbos irregulares!</p> <p>R: ¡(Hacer) una publicación en el facebook de Camino Xacobeo, pidiéndoles informaciones!</p>	<p>¿Cómo se denomina el Camino Portugués que pasa por Esposende?</p> <p>R: Es el Camino Portugués</p>
<p>Finalmente, te animas. ¡Vas a hacer el Camino! Tu amigo te pregunta:</p> <p>-Mira, ¿dónde vas a empezar el Camino?</p> <p>Respóndele, utilizando un pronombre complemento directo.</p> <p>R: Lo/La/Los/Las empezaré desde la Iglesia Matriz de Esposende.</p>	<p>¿De qué color suelen ser las flechas que señalan el camino?</p> <p>R: Suelen ser</p>



<p>En la afirmación siguiente selecciona la opción correcta: <i>muy</i> o <i>mucho</i>.</p> <p>R: Los albergues del camino son <i>mucho/muy</i> acogedores.</p>	<p>¿Cuántos sellos por día se deben recoger en los últimos 100 km para conseguir la "Compostela"?</p> <p>R: Debemos sellarla por lo menos veces al día.</p>
<p>Tu profesora quiere hacer el Camino de Santiago. Dale un consejo, utilizando la estructura (hay que + infinitivo)</p> <p>R: ¡(Cargar) el menor peso posible!</p>	<p>Cuando se hace el camino en bici, ¿cuántos kilómetros debemos recorrer para tener derecho a la "Compostela"?</p> <p>R: Debemos recorrer al menosKm.</p>
<p>Encuentras a un peregrino bastante mayor que te pregunta: -¿Oye, sabes dónde está el Albergue de Marinas? Dale las siguientes indicaciones:</p> <p>R: ¡Sí, claro! ¡(Girar) a la izquierda y (seguir) todo recto!</p>	<p>El punto de partida varía mucho, pero el lugar de llegada, no. ¿Dónde debe terminar siempre el Camino?</p> <p>R: El camino se termina siempre en</p>
<p>Tienes ganas de hacer el Camino de Santiago. Expresa tu intención de convencer a un amigo de acompañarte, utilizando el futuro simple.</p> <p>R: Hasta el final de las clases, (convencer) mi compañero de hacer el Camino conmigo.</p>	<p>¿Cuál es la media de kilómetros que un peregrino a caballo hace al día?</p> <p>R: Hacen cerca de Km al día.</p>
<p>Tu madre se ofrece para ayudarte en la busca de informaciones. Recomiéndale lo que debe hacer, utilizando el imperativo. ¡Cuidado, son verbos irregulares!</p> <p>R: ¡(Ir) a la página Web de "Via Veteris"! ¡Hay un montón de informaciones!</p>	<p>¿Qué camino se puede hacer desde Oviedo?</p> <p>R: Se puede hacer el Camino.....</p>
<p>Finalmente, te animas. ¡Vas a hacer el Camino! Tu madre te pregunta: -Mira, ¿dónde vas a conseguir la credencial? Respóndele, utilizando un pronombre complemento directo.</p> <p>R: Lo/La/Los/Las pediré en una asociación jacobea.</p>	<p>¿Dónde suelen quedarse los peregrinos para dormir al final de una etapa?</p> <p>R: Suelen quedarse en</p>

Anexo 18: Inquérito de Autorregulação da 3ª sequência didática (exemplar preenchido)

AUTOEVALUACIÓN FINAL

Nombre y apellido: XXXXXXXXXX Nº del alumno: XXXXXX Grupo: XXXXXX

Empecemos por reflexionar sobre lo que has aprendido en la unidad: Las vacaciones...

¿Sé más sobre ...	No, nada	Sí, un poco	Sí, bastante	Sí, mucho
...los diferentes tipos de vacaciones?				X
...el Camino de Santiago?			X	

¿Soy capaz de ...	Siempre	A veces	Casi nunca
...usar "tan" y "tanto/tanto, a, os, as" correctamente?	X		
...usar "muy" y "mucho/mucho, a, os, as" correctamente?	X		

Aún más importante, es reflexionar sobre cómo has aprendido a lo largo de nuestras clases de Español.

1. ¿Has comprendido por qué es importante trabajar en parejas?

☒ Sí. He comprendido que puedo aprender mucho más, compartiendo ideas y opiniones con mi compañero(a).

☐ Sí. Aunque sigue prefiriendo trabajar solo, tengo que confesar que me ha resultado más fácil hacer las actividades.

☐ No. Sigo prefiriendo trabajar solo, a pesar de que, muchas veces, no consigo hacer los ejercicios sin ayuda.

2. A lo largo de las clases, nunca te he dado fichas informativas gramaticales para ayudarte a hacer las actividades. ¿Cómo te sentirías ahora si lo volviese a hacer?

☒ Tranquilo. Ahora, he entendido que puedo proponer las respuestas que me parezcan las más correctas y que después se corregirán en conjunto.

☐ Poco confortable. Sigo sintiendo muchas dificultades en hacer ejercicios sin conocer las reglas gramaticales, pero intentaría hacerlo.

☐ Totalmente perdido(a). Continuaré esperando la corrección de la ficha.

3. ¿Qué estrategias podrás utilizar en tus aprendizajes futuros para comprender estructuras gramaticales en español?

☒ Observar las estructuras en contexto comunicativo y, a partir de ellas, hacer las transformaciones necesarias para construir otras.

☐ Inspirarme en mi lengua materna, pues el español y el portugués son idiomas muy próximos.

☐ Consultar el resumen gramatical de mi cuaderno de ejercicios.

4. ¿En tu opinión, llegar a la regla gramatical a partir de tus propias reflexiones te ha traído beneficios?

☒ Sí, muchos. Sé que aprenderé más y mejor si llego a las reglas por mí mismo.

☐ Sí, algunos. Me parece que comprendo mejor, pero sigue siendo muy difícil. Necesito todavía mucha ayuda.

☐ No, ningunos. Sigo prefiriendo las fichas elaboradas por la profesora. No tengo que pensar, sólo aprender de memoria.

5. ¿Para qué crees que te servirá la gramática comunicativa que has aprendido?

☒ Para tener herramientas que me permitan comunicar mejor en español, en situaciones reales, por escrito y oralmente.

☐ Para tener herramientas que me permitan interaccionar en clase, haciendo las actividades propuestas.

☐ Sólo para hacer ejercicios y contestar a las preguntas de la prueba de evaluación.

6. Este espacio está reservado para que reflexiones sobre el desarrollo de nuestras clases. Puedes decirme las actividades que te han gustado más y las que te han gustado menos. Puedes hacerme críticas (buenas o malas pero siempre constructivas, ¡por favor! ☺). Puedes escribir en portugués, sólo te pido que seas sincero.

Eu gostei muito das aulas. Aprendi bastante de uma forma divertida e fácil, e a trabalhar em duplas foi mais fácil para mim, e graças ao estudo pelas fichas terei uma boa nota no teste.

¡A mí, me ha encantado trabajar contigo!
¡Gracias por tu sinceridad!
Y no te olvides...
¡Buen Camino! -->